

**Серия**  
**«Психология развития»**

*«Ребенок в современном обществе» 2007*

*«Другое детство» 2009*

*«На пороге взросления» 2011*

*«У истоков развития» 2013*



**ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ**  
**Государственное бюджетное образовательное учреждение**  
**высшего профессионального образования города Москвы**  
**«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ**  
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

## **У истоков развития**

### **Сборник научных статей**

**Редакторы**  
***Л. Ф. Обухова, И. А. Котляр (Корепанова)***

**Москва, 2013**

**ББК 88.4**

**У11**

**У истоков развития. Сборник научных статей / Ред.: Л. Ф. Обухова, И. А. Котляр (Корепанова). – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2011. – 265 с.**

*Сборник подготовлен к Четвертой всероссийской научно-практической конференции «У истоков развития» 20–22 ноября 2013 года, проводимой в Московском городском психолого-педагогическом университете.*

*В сборнике обсуждаются общие и частные вопросы психического развития человека на всех этапах онтогенеза. В фокусе исследователей анализ социальной ситуации развития современного ребенка в семье, в школе, в новом информационном пространстве.*

*Для специалистов в области детской и возрастной психологии, психологии развития, социологии, философии, а также для широкого круга читателей, интересующихся методологическими и частными вопросами развития. Издание подготовлено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект Конференция «У истоков развития» №13-06-14087. Руководитель проекта – доктор психологических наук, заведующая кафедрой возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета Л. Ф. Обухова.*

**ISBN 978-5-94051-139-9**

**© ГБОУ ВПО МГППУ, 2013.**

## Содержание

<i>Предисловие</i> .....	7
--------------------------	---

### ***Раздел 1. Развитие Теоретические проблемы Эмпирические исследования***

<i>Б. Д. Эльконин</i> Исток и движущие силы развития.....	12
<i>Л. Ф. Обухова</i> Механизмы возникновения нового в развитии .....	24
<i>А. Л. Венгер</i> Ранние этапы онтогенеза психики .....	33
<i>Н. Н. Толстых</i> Второе рождение личности.....	49
<i>С. К. Нартова-Бочавер</i> Современное состояние психологии суверенности как учения о личностных границах.....	56
<i>А. В. Махнач</i> Модель позитивной социализации человека через призму его жизнеспособности .....	67
<i>Д. В. Лубовский</i> Внутренняя позиция личности: у истоков развития в дошкольном возрасте.....	81
<i>Л. И. Эльконинова</i> Опыт формирования развитой сюжетно-ролевой игры .....	86
<i>М. В. Ермолаева</i> Переживание сказки ребёнком – у истоков развития нравственных представлений .....	95
<i>Н. Н. Авдеева, Н. И. Дружинина, Н. Ю. Мусаэлян, Ю. В. Шаулова</i> Связь типа привязанности ребенка к матери и характера взаимодействия в диаде с особенностями контактов ребенка дошкольного возраста со сверстниками .....	105
<i>А. С. Обухов, Е. Е. Чурилова</i> Внутренний план развития личности: нарративные тексты подростков и юношества как путь познания себя.....	115

**Раздел 2. Социализация**  
**Теоретические исследования**  
**Эмпирические исследования**

<i>К. Н. Поливанова</i> Новое детство: вызов культурно-исторической теории? .....	128
<i>Е. О. Смирнова, Н. Ю. Матушкина</i> Психологический анализ детской субкультуры в контексте закона о защите от вредной информации .....	134
<i>И. А. Котляр (Корепанова), М. В. Соколова</i> Детская площадка как предмет психологического исследования .....	145
<i>Н. Б. Шумакова, Е. А. Рыжова</i> Креативность младших школьников с разными видами одаренности .....	159
<i>М. А. Егорова, Е. В. Хорошева</i> Семья «особого» ребенка: психологические механизмы преодоления тяжелой жизненной ситуации .....	168
<i>Е. В. Филиппова, Н. М. Горишкова</i> Образ тела детей, воспитывающихся в условиях отцовской депривации в различные периоды детства .....	181
<i>Т. А. Басилова</i> Психолого-педагогическая помощь семьям, воспитывающим детей с выраженными нарушениями зрения и слуха .....	199

**Раздел 3. Образование и воспитание**  
**Теоретические проблемы**  
**Теоретические разработки**

<i>Н. Б. Ковалева</i> Идеал (образ) человека сквозь призму времен. Перспективы развития образования как ответ на вызовы XXI века. Конфигурация проблемы .....	214
<i>Л. Б. Шнейдер</i> Ученичество, образование и образовательные услуги: соотношение понятий и проявлений .....	227
<i>Е. Ю. Пряжникова</i> Организация профориентации школьников в России и западных странах: сравнительный анализ .....	237
<i>О. В. Кузнецова</i> Содержание практики в системе психолого-педагогического образования в вузе .....	244
<b>Послесловие</b> .....	260
<b>Сведения об авторах</b> .....	261

## **ПРЕДИСЛОВИЕ**

### ***Развитие. Социализация. Образование***

Четвертый выпуск сборника, подготовленного при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, изданного в рамках периодических конференций (МГППУ: 2007, 2009, 2011) и посвященных психологии развития, завершает этот цикл. Все публикации связывает идея о специфике детства, обусловленной особенностями современного общества. Неудержимое проникновение в мир детства современных информационных технологий; не всегда научно обоснованное возникновение новых завышенных социальных ожиданий и требований по отношению к развитию ребенка; явное преобладание акселерации (ускорения) над амплификацией (обогащением развития); изменение содержания и формы обучения на разных этапах образовательного процесса; «вклинивание» в устоявшуюся периодизацию нового психологического возраста (от 10 до 12 лет) — эти и многие другие явления отличают начало XXI века. Они делают необходимым постоянное, осуществляемое с определенной периодичностью возвращение к углубленному обсуждению проблем развития психики и личности; расширенному пониманию социализации детей и подростков с разными вариантами развития; целенаправленному анализу структуры и содержания образования подрастающего поколения от детского сада до университета. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы особым образом заостряет актуальность рефлексии современной ситуации в области психологии развития и ее связи с проблемами образования.

Сборник «У истоков развития», так же как и одноименная научно-практическая конференция (МГППУ, 20–22 ноября 2013), освещает в первом разделе теоретические проблемы психологии развития: единица анализа и акт развития, идеальная и реальная формы, критерии возникновения нового в развитии, второе рождение личности в литературе и в жизни, границы личности, внутренний мир личности и др.

По сути, этот раздел позволяет поставить вопрос об инвариантном и исторически изменчивом в ходе и содержании развития. Не найдены факты, опровергающие фундаментальные законы развития — закон метаморфоза (Ж. Пиаже и др.), закон сложной организации развития во времени (А. Гезел), закон неравномерности и диспропорциональ-

ности развития (Л. С. Выготский и др.), закон биполярности (Э. Эрик-сон), закон децентрации (Ж. Пиаже), закон развития высших психических функций (Л. С. Выготский), закон периодичности (Д. Б. Элько-нин). Вместе с тем, на основе эмпирических исследований убедитель-но показано, что детство становится другим. Не надо быть психологом, чтобы заметить, что современный городской ребенок не задумывается, как делают хлеб; не умеет держать в руках инструменты; не понимает происхождения вещей и того, что необходимо для их создания. Он при-вык все блага цивилизации получать в готовом виде. Современные тех-нические средства позволяют ему быстро находить информацию, уста-навливать и поддерживать контакты со сверстниками, формируют лож-ную позицию воспринимать себя самодостаточным.

Новый человеческий тип, появившийся в Европе в XX веке и бы-стро распространяющийся по всему миру, Хосе Ортега-и-Гассет на-звал «самодовольным недорослем». Точный его портрет представ-лен в книге «Восстание масс», впервые опубликованной в 1930 г. В ней Ортега-и-Гассет писал: «В социальном плане психологиче-ский строй этого новичка определяется следующим: во-первых, подспудным и врожденным ощущением легкости и обильности жиз-ни, лишенной тяжких ограничений, и, во-вторых, вследствие этого — чувством собственного превосходства и всесия, что естествен-но побуждает принимать себя таким, каков есть, и считать свой ум-ственный и нравственный уровень более чем достаточным. Эта са-модостаточность повелевает не поддаваться внешнему влиянию, не подвергать сомнению свои взгляды и не считаться ни с кем. ...» (цит. по: [«Камень и небо», 2000, с. 207–208]).

Новая социальная реальность изменяет содержание взросления (или социализации) ребенка. Помня о том, что в разных научных кон-цепциях (психоанализ, теория Пиаже, теория социального научения, когнитивная психология) понятие «социализация» трактуется по-разному, отечественные психологи, как и их зарубежные коллеги, ана-лизируют детско-родительские отношения, условия безопасности ин-формационной среды и их влияние на эмоциональное благополучие ребенка, на формирование социальных компетенций, а также на спо-собности саморегуляции и контроля собственного поведения. В опу-бликованных статьях во втором разделе «Социализация» проанали-зирована эффективность практических социально-психологических



проектов поддержки взросления детей и подростков с разными вариантами развития в условиях семьи, в образовательных учреждениях, в центрах коррекции и реабилитации, в городской среде.

Изменение общества влечет за собой перестройку системы образования. Федеральный образовательный стандарт и основные направления модернизации образования нашли отражение в статьях третьего раздела «Образование». Особый акцент сделан на подготовке психологов в динамически изменяющейся системе образования.

Некоторые статьи сборника сопровождаются обширной библиографией, состоящей из иностранных источников, что свидетельствует об актуальности рассматриваемых проблем среди психологов разных стран мира. Статьи с краткой библиографией отличаются оригинальностью, они содержат новые, еще недостаточно освоенные научной идеями, что составляет перспективу развития нашей науки.

*Л. Ф. Обухова,  
И. А. Котляр (Корепанова)*



# ***Раздел 1***

## ***Развитие***

### ***Теоретические проблемы***

Акт развития  
Механизмы развития  
Ранний онтогенез  
Личность – второе рождение  
Границы личности

### ***Эмпирические исследования***

Рождение сюжетно-ролевой игры  
У истоков внутренней позиции  
Выявление творческого потенциала детей

Б. Д. Эльконин

## Исток и движущие силы развития

*впервые опубликовано в сборнике конференции «Педагогика развития»  
Красноярского государственного университета. Красноярск, 2011*

### *Исходные вопросы*

Тема движущих сил развития является ключевой для всех периодизаций онтогенеза. В отечественной психологии ключевые положения о движущих силах, источнике и условиях развития представлены в книге Д. Б. Эльконина «Детская психология», вышедшей в 1960 году. Это положения о ведущей деятельности как движущей силе развития ребенка, среде – носителе идеальных форм (культурных норм) как источнике развития и об уровне соматической организации ребенка как условия развития [13, с. 16–19]. В дальнейшем, разработав известную периодизацию онтогенеза, Д. Б. Эльконин дополнил свое представление о движущих силах развития. Он утверждал, что движущей силой развертывания деятельности, а следовательно, и движущей силой развития является *расхождение* (несоответствие, противоречие) мотивационно-смыслового и операционно-технического аспектов действия, т. е. рассогласованность, проблемность отношения между смыслом и способом действия.

Положение о сущностной противоречивости смысла и способа действия требует уточнения вопроса о движущих силах развития. Этот вопрос можно понимать двояко. Во-первых, речь идет об основаниях возникновения психических новообразований и, соответственно, о возникновении нового видения мира. Все представители школы Выготского и не только они разрабатывали эту сторону вопроса. Другая трактовка того же вопроса – его понимание как вопроса о причинах возникновения самого *шага* развития, как вопроса, почему при достижении некой ключевой точки процесс развития не останавливается, не превращается в функционирование по уже готовым схемам, а, наоборот, развертывается дальше. Вопрос не снимается в указании на культурную программу как заданную последовательность этапов взросления. Не снимается в той мере, в какой речь идет именно о развитии, а не о последовательной адаптации к внешне заданным образцам поведения.

Мне думается, что положение о необходимом расхождении смысла и способа действия является ключевым при ответе на вопрос о движущих силах в его *второй* трактовке, ключевым для понимания, **каким образом возникает шаг развития.**

### *Исходные установки*

1. *Постановка вопроса о смысле.* Для меня вопрос не в том, *что* есть смысл, не в том, какое представление «ведет» индивида (или группу), а в том, *как* смысл **есть**, т. е. в каких феноменах выполняется Событие смысла, и в том, как человек вовлекается в это событие.
2. *Постановка вопроса о предмете освоения.* В практике развития исходным объектом освоения является не «культурный образец», а сама форма Действия. Исходно и в сущности ребенок осваивает действенную форму активности, а не отдельные культурные образцы посредством этой действенной формы. Освоение действия не сводится к уподоблению предметной форме образца действия. Основная проблема освоения формы действия в том, что эта форма не представима и не поставима вне вовлечения в развертывание действия. В этом вовлечении образец должен выступить как средство, а не как объект освоения. Опосредствование завершается не усвоением образца, а использованием его значения (например, значения границы «так» и «не так») в ситуации, превосходящей ситуацию его задания [12]. Рассогласование смысла и способа относится к порождению действенно организованной активности, а не к уподоблению тому или иному «культурному экземпляру».
3. *Постановка вопроса о самом освоении.* В практиках развития освоение означает *порождение своего* в его отличии от усвоения внешне привнесенного. «Свойскость» в ее отличии от привнесенности есть экзистенциальное условие «пребывания» в развитии.
4. *Постановка вопроса об условиях возможности действия.* «Свойскость» есть, живет как «чувство собственной активности порождения» [3], т. е. как телесная ощутимость действия. Активность вне ее ощутимости является, скорее, признаком деградации, чем развития.

### *Исток субъектности*

Чувство собственной активности – внутреннее чувство, связанное с *претерпеванием* собственной активности. Оно возникает в *ритме* действования, на *переходах* усилий (телесных напряжений), т. е., в пределе, на переходах усилие-не усилие и не усилие-усилие [11]. Здесь необходимо подчеркнуть, что я имею в виду претерпевание именно *собственной* активности. Однако ведь вовсе не дано, что на телесности индивида «встретятся» *его* претерпевание и *его* активность. Не дано то, что претерпевание будет активным, и индивид будет претер-

певать именно свое действие, т. е. не окажется объектом, претерпевающим внешние ему воздействия. Тем самым не дано и то, что претерпевание будет отображено в некоем преобразовании и образ поля этого преобразования окажется образом (экраном) претерпевания и «пробным телом» само-чувствия. Если не окажется, то и самочувствие будет локально-точечным, мгновенным и не воссоздаваемым.

*Поле встречи активности и претерпевания – ключевая точка субъективации активности и Исток превращения субъективности в субъектность.*

Субъектность и условия ее возникновения – суть слова, обозначающие основное направление, ось и мотив развертывания исследований и практик развития в школе Л. С. Выготского.

Для самого Л. С. Выготского опосредствование – построение означивания ситуации поведения – это всеобщая форма преодоления *стимульных* отношений со средой, т. е. стимульной формы воздействия на индивида и управления его поведением. Стимулы, раздражители по природе своего действия не оставляют места активности, в которой воссоздается и опробуется прочувствование телесности.

Для А. Н. Леонтьева главным превращением, характеризующим возникновение психики, является превращение стимула в *предмет*, которое и задает переход к ощущению. Именно это превращение А. Н. Леонтьев воссоздавал в своих экспериментальных работах [7].

Для А. В. Запорожца условием возникновения произвольного движения является его превращение из неощущаемого в ощущаемое. Это превращение также экспериментально воссоздано [6].

Эксперименты, проводившиеся под руководством А. Н. Леонтьева и под руководством А. В. Запорожца (шедшие параллельно в конце 50-х годов прошлого века, но так и не сопоставленные друг с другом [6, с. 52–90], [7, с. 161–218]), выявляли две стороны одного и того же акта.

А. В. Запорожец, изучая ощущение собственного движения, моделировал его, задавая своеобразное экранирование ритма глубокой чувствительности (вегетативного ритма), т. е. его видимое отображение, и показывал, что чувство собственного движения возникает в пробках такого экранирования.

А. Н. Леонтьев, не занимаясь открыто чувством собственного движения, тем не менее, показывал, что, например, звуковысотное различение (слышание) возникает в случаях, когда опробуется и воссоздается отображение слышимого в специальном голосовом или, даже, тактиль-

ном интонировании. Подобное опробование и воссоздание А. Н. Леонтьев называл уподоблением действия предмету. Так была введена категория *предметности*. Важно то, что, в данном случае «предмет» отображает, экранирует и, тем самым, объективирует и удерживает неявное и лабильное чувство. Важно и то, что сам этот «предмет» не дан, а должен быть обнаружен и воссоздан в специальных пробах.

Две стороны акта, который изучался, суть: обнаружение и воссоздание отображенного внутреннего усилия (А. В. Запорожец) и обнаружение и воссоздание того отображения (образа), в котором становится явленным некое внутреннее усилие (А. Н. Леонтьев). Внутреннее уподобление (проигрывание) и внешне-действенное построение его (именно его) образа – таковы два искомых совокупного действия, в котором «встречаются» претерпевание и активность. Надо отметить специально, что встреча активности и претерпевания, понятая как порождение их *взаимоотображения*, осуществима лишь в совокупном действии [14]; [11, с. 211–215].

В совокупном действии должны порождаться ситуация и пространство, в которых телесность и образ находятся в режиме взаимопробования и в которых рождается игра с их обратимостью. Можно сказать, что в таких пространствах *моделируется* взаимность претерпевания и активности как взаимность телесности и ее образа. Однако же подобное пространство строится не как «головная схема», а как «живая модель», концентрат жизненных событий. Здесь модель не отрешена от жизненной реальности, а, наоборот, концентрирует реальность, открывая в ней самой сокрытую полноту и истинность [9]; [10]. Онтогенез можно представить как ритмическую смену подобных моделей и «игровых площадок» – *ритм развертывания Событий воссоздания Истока Субъектности*. В таком представлении делается ясной догадка Д. Б. Эльконина о существовании психики. В своих научных дневниках он записал: «*Суть, смысл* [подчеркнуто автором. – Б. Э.] психической деятельности заключается не в том, что она происходит во внутреннем плане, а в том, что она есть деятельность, осуществляющая определенную функцию – действие в действительности через модель. В этом суть дела. Надо понять саму психическую деятельность как внешнюю. Это единственный путь ее изучения».

*Движущие силы развития – суть те сущностные силы, посредством которых систематически воссоздаются жизненные модели – события встречи активности и претерпевания.*

*Двойственность освоения*

Уже говорилось, что модель, в которой воссоздается взаимность активности и претерпевания, строится в специальном совокупном действии. В других работах я называю это действие *посредническим* и полагаю, что оно имеет форму *пробно-продуктивного действия*. Посредничество, выполненное как пробно-продуктивное действие, является Идеальной Формой, Эйдосом действовани<sup>я</sup>. А если так, то именно его освоение-моделирование задает ритм развития. Как уже говорилось, действие в своей полноте не может быть пред-ставлено и предо-ставлено. Его освоение предполагает включение в его произведение, нахождение в нем, в его развертывании, а не лишь перед ним. В таком освоении действия *свое* есть занятие места в Мире, определение *своего* в Мире.

В освоении действия как освоении Мира есть две фокусировки и два завершения. Во-первых, завершение освоения в построении индивидуального действия и, во-вторых, его завершение в построении совместного, совокупного действия [11, с. 211–215]. В разных завершениях посреднического действия выступают разные аспекты самого освоения – разные аспекты «своего». Во-первых, действие строится как освоение *собой* Мира или, точнее, как освоение определенных средств (телесных и внешних) освоения Мира. Здесь Мир делается своим – чувствуемым, видимым и сказуемым. Во-вторых, и это очень важно, Мир осваивается в том смысле, что сам индивид *делается своим Миром*, становится **утвержденным** Миром как Свой. Этот второй аспект освоения в работах самого Л. С. Выготского и его последователей лишь допускался, но не эксплицировался. А ведь личность – Лицо и Имя – возникает лишь здесь, в *утверждении кого-то как источника действия*. Например, я не смог бы *начать* писать эту работу, если бы не был *признан*, утвержден как один из «игроков на поле» культурно-исторической психологии, т. е. не был бы *принят* в их «команду». Однако когда я пишу эту работу и осваиваю или переосваиваю схемы культурно-исторической психологии, понимаю, что работа *завершится*, состоится, когда принятие и признание будет воссоздано, заново утверждена моя способность быть «игроком» на этом поле, т. е. «быть в...». Простой акт общения также имеет эти две стороны: глядя на другого человека, как бы «ощупывая» и осваивая его, я одновременно в выразительности акцентов своего ощу-



пывания подставляюсь *под его взгляд*, делаю себя претерпевающим его взгляд и им видимым.

*Всякий продукт и произведение, в том числе и облик человека как произведение, двояко установлены, направлены и завершены: на освоение собой иного и на освоение себя иным.* В этой двоякости и никогда наперед не заданности меры взаимности двух сторон освоения лежит *интрига* Своего.

Связывая сказанное в этом параграфе с содержанием предыдущего, надо приметить и отметить, что взаимность активности и претерпевания модельно разыгрывается как *переход, преобразование* претерпевания в активность и активности в претерпевание. Первое строится как особое обращение – *вызов утверждения* вхождения в активность и ее завершения. Здесь появляется Свой-Другой. Второе строится как введение опор-границ активности, порождение ее шага и ритма [12]. Здесь возникает чувствуемое претерпевание собственного усилия и появляется Своя телесность.

#### *Смысл и способ действия*

Перед тем как дать гипотетический ответ на основной вопрос статьи – *что и каким образом* диктует воссоздание Истока Субъектности, уместно тезисно повторить положения об устройстве самого Истока.

1. Субъектность есть Событие Бытия, задающее место человека в Море.
2. Феномен занятия места в мире включает в себя связность активности и претерпевания.
3. В связности активности и претерпевания порождается экзистенциальное основание возможности действия – чувство себя.
4. Связность активности и претерпевания строится в форме освоения действия.
5. Освоение действия двулико и имеет два задания. Во-первых, это освоение субъектом Мира. Во-вторых – это освоение Миром субъектности.
6. Освоение Миром субъектности есть утверждение перехода от претерпевания к активности, утверждение преобразования претерпевания в активность. Освоение субъектом Мира есть преобразование активности в ее чувствуемое претерпевание.
7. В онтогенезе оба типа освоения испытываются и опробуются на специальных жизненных моделях. Движущие силы развития –

посреднические действия, в которых воссоздаются и преобразуются эти модели.

Все нижесказанное подводит к тому, что реальность, которую Д. Б. Эльконин определял как освоение мотивационно-смыслового аспекта действия, выступает как переход от претерпевания к активности (в лексиконе Л. С. Выготского – преодоление претерпевания в активности) и имеет форму *вызова утверждения субъектности*. Утверждение и вызов суть практики смысла действия [16], практики обращения к образу-идее деяния. То, что называлось мотивом, феноменально осуществляется как образ порыва и прорыва в активность и как образ полноты завершения ее фрагмента, полноты свершенного. Смысл и мотив обыгрываются в моделях «входа» в активность (в бодрствование, в стремление, в волевое отношение) и удерживаются в обликах героя (подвига) или облике любящего (улыбки, ласки и пр.).

Суть реконструкции понимания мотивационно-смыслового аспекта действия в том, что смысл и мотив поняты не как уже определенная энергия – предмет извне действия, задающий его выполнение. Они поняты практически-действенно – как образы топики [11, с. 45–54] и энергии поля перехода – образы События.

Понимание операционно-технического аспекта действия тоже должно быть реконструировано. Эту реконструкцию начал сам Д. Б. Эльконин, включая в овладение способом действия освоение значения образца и построение ребенком собственного образа действия [14, с. 130–141], и ее надо продолжить.

Во-первых, способ действия не одномерен, а трехмерен и включает в себя прочувствование и опробование опор, опробование ситуации (поля) и опробование направления действия [11, с. 233–252]; [5]. Переходы уровней (между опорами, полем и направлением) задают полноту способа действия.

Во-вторых, само возникновение новых уровней в способе действия возможно лишь при погружении образцов-опор действованию в *стихию* некоего продвижения (например, в стихию ходьбы или стихию смыслопорождения в речи) [12]. Лишь в такой стихии строится ритм действия. В ней же необходимо возникает сопричастное энергии стихии стремление, которое сливается с самим действом.

В-третьих, освоение способа на уровне построения *своей* ситуации и поля действия предполагает разделение «моего действия»

и «действия мной» – предполагает индивидуализацию действия и эмансипацию от персоны, управляющей действованием. Здесь появляется поле действия как поле совместности (часто конфликтной) [там же]. Именно основания построения этого поля и основания стремительности его расширения станут предметом последующего кризиса. Говоря точнее, не процедурно-техническое определение ориентиров действия входит в противоречие с его «мотивационно-смысловым» аспектом. В противоречие с ним входит ситуационно-полевой модус способа действия – непосредственно-эгоцентричное расширение поля и построение новых ситуаций как *своих*. Именно в этой «точке» Мир в лице Других требует заново утвердить «право» на действие-стремление, как бы спрашивая: «Кто *ты* такой, чтобы стремиться, как ты *можешь* быть источником своего движения?».

В анализе способа действия была упущена стихия движения, в сопричастности которой возникает действие-стремление и становление поля действия. В анализе мотивационно-смыслового аспекта действия была упущена энергетически-действенная и соответствующая ей пространственно-топическая форма *феноменов* (интенциональности) смысла и мотива – упущен *вызов утверждения субъектности*, утверждения индивида как источника действия, т. е. индивида как «Я».

Думаю, что указанные упущения имеют не столько «индивидуально-мыслительную» («Учителя не додумали»), сколько культурно-историческую подоплеку. Форма культуры и форма ее трансляции на всех своих уровнях и на их переходах предполагали заданную субординацию готовых, экземплярно представленных культурных образцов. В «области воспитания» предполагалась выделенность и прямая транслируемость норм как «смыслов» – того, ради каких «ценностей» надо действовать, а в «области обучения» не предполагалось (и нынче не предполагается) вовлеченности в стихию продвижения и выращивания поля действия. В таком типе культуры освоение способа и освоение смысла действия действительно параллельны и освоение места в Мире имеет превращенную форму адаптации к разным рядам нормативных предписаний. Положения Д. Б. Эльконина о смысле и способе как связанных аспектах действия и обретении посредством такого действия места в обществе – начало проекта новой культуры.

### *Движущие силы развития*

Приведенные в предыдущем параграфе уточнения понимания смысла и способа действия позволяют перейти к представлению о движущих силах развития. Напомню, что рассматриваются «силы», посредством которых воссоздаются *модели* опробования способа или смысла действия. Напомню также, что рассматриваются «силы», задающие само продвижение, шаг развития.

Вопрос, на который предстоит ответить: каким образом разыгрывание модели одного типа (например, модели освоения смысла) приводит к задаче развертывания модели другого типа. Таким образом, вопрос о движущих силах сводится к вопросу о том, каким образом одна модель запускает развертывание другой.

Важно подчеркнуть, что в этой постановке вопроса исследование и анализ должны переходить в саму «точку» отображения одной модели в другую, «точку» возникновения материи нового действия, а не оставаться в рассмотрении развития *postfestum*, в той точке, где новая модель уже возникла и разыгрывается.

Важно еще одно примечание. Для того чтобы вести разговор о движущих силах в соответствии с заданными требованиями, необходимо находить функциональные системы, которые, будучи запущенными, способны к дальнейшему *саморазвертыванию*, т. е. те, которые требуют обустройства возможностей, а не специального формирования.

На данный момент я могу рассмотреть отображение одной модели в развертывание другой лишь на двух возрастах – младенчестве и раннем детстве, составляющих эпоху, которую Д. Б. Эльконин называл эпохой младенчества.

Непосредственно-эмоциональное общение ребенка и взрослого в первом полугодии жизни ребенка представлено кругом широко известных и обсуждаемых явлений. Основной феномен – возникновение, удерживание, а в дальнейшем разыгрывание сначала улыбки на лицо, а далее и бурной радости на появление взрослого. Пространство эмоционального контакта последовательно расширяется – увеличивается «контактное» расстояние, возникает прослеживание ухода и прихода взрослого в «круг» общения и увеличиваются связанные с этим углы поворотов головы и тела ребенка.

Важно подчеркнуть, что во взаимности ребенка и взрослого нет и не может быть разделения *активации* и *активности*, т. е. различия

состояния активности и самой активности (движения). Этого различия нет не только потому, что ребенок еще маленький, но, и это главное, потому, что сама модель непосредственно-эмоционального общения, его природа предполагает неразличенность состояния и движения. В этой неразличенности движение есть *выражение* состояния. Все есть жест. Различение состояния и его выражения в любви или ненависти в тот же момент окажется не самой любовью или ненавистью, а их сценической тренировкой. Неразличенность активации и активности, состояния и движения, а соответственно, и жеста и движения, установки и движения – *положительные* характеристики динамического поля непосредственной эмоциональности.

В телесности ребенка поддержанная слитность активации и активности отражается слитностью перцепции и движения, сенсорики и моторики. Ребенок видит взрослого все дальше и поворачивает тело и голову все больше и бьет рекорды этих «дальше» и «больше», расширяет телесное поле именно в силу непосредственной сенсомоторной связности.

По опыту и данным Б. А. Архипова [1; 2] увеличение углов поворотов глаз и тела симметрично отображается в другие телесные «отделы» и запускает формирование новой телесной оси, ее поля и опор, т. е. функциональных систем позы и передвижения.

У ползающего и начинающего ходить ребенка видение и движение еще не разделены и в самом движении не разделены его тоническое и кинетическое начала. Ребенок находится в **стихии** движения, куда лишь в случае неприятных казусов мимолетно включаются элементы управления. Вот эти казусы и становятся предметом специальной заботы взрослого. Меняется ситуация общения, тип его вызова. Взрослый входит в ситуацию *охранения* ребенка, т. е. в ситуацию замыкания его активности в определенные границы (эту ситуацию можно назвать «экзистенциальной ситуацией развития», отличив ее, тем самым, от «социальной ситуации»). Именно здесь, в этой ситуации – место освоения ребенком опор активности, т. е. место передачи ему образцов действия. Именно *действия*, поскольку образец в своем значении границы между «можно» и «нельзя», «так» и «не так» задает опоры и ориентиры *управления* активностью и ту или иную форму ее фрагментации и завершения. В качестве границ образец задает искусственные опоры как усилители естественных и, тем самым, требует разделения опоры и движения, а следовательно – образа и действования, что и приводит к разделению единого сенсо-моторного поля. Разделение

сенсомоторного поля приводит к выделению тонико-кинетического перехода (в образе опоры) и его воссозданию. Появляется шаг и ритм движения и вместе с ним чувство собственного усилия.

Как уже говорилось, важно, что образцы полно и осмысленно включаются в детскую жизнь, т. е. опосредствование обретает полноту, лишь будучи погруженным в стихию – энергию разворачивания скрытого порядка движения. Погруженными затем, чтобы открыть этот скрытый дотоле порядок – ритм движения в связи с композицией его пространства, места опор-ориентиров движения [12].

Так одна модель (ведущая деятельность) законосообразно переходит в другую. Переходит постольку, поскольку в качестве своего *побочного продукта* [8] запускает *саморазвитие*, стихийное становление некой иной функциональной системы. Саморазворачивание, расширение поля «работы» этой новой функциональной системы «захватывает» само поле ее зарождения и ставит в нем новые задачи, приводя к рождению новой модели опробования и испытания субъектности. *Лишь в случае зарождения стихии становления телесности внутри непосредственно-эмоционального общения можно утверждать, что непосредственно-эмоциональное общение является движущей силой развития.* Обобщая сказанное в языке Л. С. Выготского, можно утверждать, что *лишь та культурная форма поведения является движущей силой развития, внутри которой зарождается и становится новая натуральная форма* – новый предмет последующего моделирования и освоения. В разобранный пример в освоении себя Миром зарождается упругий материал для освоения Мира собой.

В зарождении и становлении нового предмета освоения надо приметить и отметить положительную роль некоторых неразличенностей: слитность активации и активности (состояния и выражения), задающую непосредственность общения и отражающуюся в слитность сенсорного и моторного начал активности – в ее непосредственность.

Другой пример возрастного перехода, понятого как переход моделей субъектности – это переход от раннего к дошкольному возрасту, от освоения образцов телесного действия к ролевой игре. Я уже касался некоторых сторон этого перехода и поэтому опишу его тезисно.

Еще раз подчеркну важность понимания, что опосредствование – передача образцов – не завершается формированием отдельных культурных навыков, а обретает свою полноту, будучи включенной в управление стихией движения, в обретение ею ритма и меры, т. е. шага.

*Сопричастность стихии движения есть устремление.* Ритмизация этой стихии есть воссоздание стремления, воссоздание в телесности собственной энергии движения. При этом устремленность движения ребенка не отделена от образа поля движения, не «живет» иначе, чем в образах фрагментов поля, «влита» в него. Феномены такой «вливости» и назывались «полевым поведением». Действие, энергия которого существует как «предметная тяга» – это действие-стремление. В этом действие «хочу» еще не выделено, не обыграно как особое состояние и не отделено от «могу». Ребенок живет в этом «могу-хочу», т. е. живет в непосредственно демиургическом отношении к миру.

Именно здесь, в отношении наивной демиургичности действия-стремления возникают казусы, ставящие ее под вопрос. Это могут быть громышающие машины, страшные прохожие, лифт или самолет, а может быть просто папин или мамин запрет подходить к компьютеру или к ним, когда они работают. Возникают ситуации и явления, которые Л. С. Выготский называл «нереализуемыми тенденциями». В пределах действия-стремления эти ситуации неразрешимы и, чаще всего, оборачиваются тревогами и страхами.

Детская ролевая игра – это модель прочувствования, опробования и испытания самого *события стремления*. Модель испытания стремления в образе невозможного по силе усилия, т. е. в образе Героя и Подвига. В этой новой модели ребенок инициирует и испытывает *утверждение себя другими как могущего*, как имеющего в себе источник своих стремлений. В игре стремления и желания осваиваются.

Но всего сказанного не случится, если освоение образцов телесного действия не пробудит и не усилит стихию предметной устремленности и пространственной экспансии.

И снова: опосредствование, *преодоление натурального в культурном* станет движущей силой развития лишь в случае порождения нового натурального, нового стихийного как своего побочного продукта. И это новое стихийное спровоцирует ситуации и задачи, разрешение которых потребует разыгрывания новой модели субъектности и новой модели Своего. В данном случае Игры как модели освоения стремлений-порывов.

#### *Литература*

1. Архипов Б. А. Формирование пространства и схемы тела в онтогенезе. Рукопись.

2. *Архипов Б. А., Максимова Е. В., Семенова Н. Е.* Уровень тонической регуляции как основа формирования психики ребенка // Психотерапия. 2010. № 5. С. 24–33.
3. *Бахтин М. М.* Вопросы литературы и эстетики. М., 1975.
4. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 тт. М., 1982–1984.
5. *Егорова А. А.* Феномены построения способа действия // Культурно-историческая психология. 2009. № 1. С 96–102.
6. *Запорожец А. В.* Развитие произвольных движений. М., 1960.
7. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. М., 1981.
8. *Пономарев Я. А.* Психика и интуиция. М., 1967.
9. *Хайдеггер М.* Исток художественного творения. М., 2005.
10. *Хайдеггер М.* Семинар в Ле Торе, 1969 // Вопросы философии. 1992. № 10. С. 123–151.
11. *Эльконин Б. Д.* Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск, 2010.
12. *Эльконин Б. Д.* Пространство опосредствования и развитие. Ежегодный журн. «Антропoprаксис». 2010.
13. *Эльконин Д. Б.* Детская психология. М., 1960.
14. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.
15. *Эльконин Д. Б.* Выдержки из научных дневников // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 9–22.
16. *Эльconiнова Л. И.* О единице сюжетно-ролевой игры // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 68–79.

**Л. Ф. Обухова**

### **Механизмы возникновения нового в развитии**

В отличие от роста, процесса количественного увеличения эффективности функционирования психических способностей, развитие характеризуется качественными изменениями, появлением новых механизмов, новых структур. Стремление понять, как возможно возникновение нового в развитии, привело к возникновению ряда научных гипотез.

Одна из них принадлежит Х. Вернеру (1902–1964). По его мнению, всюду, где имеет место процесс развития (живых организмов, психики, научных идей и др.), переход от одной качественной стадии развития к другой подчиняется *принципу дифференциации*. Примером может служить последовательная дифференциация эмоциональных процессов в детском возрасте (рис. 1).

Согласно взглядам Х. Вернера, процесс развития – это переход от недифференцированного функционирования к дифференцированному, специализированному и иерархически интегрированному.



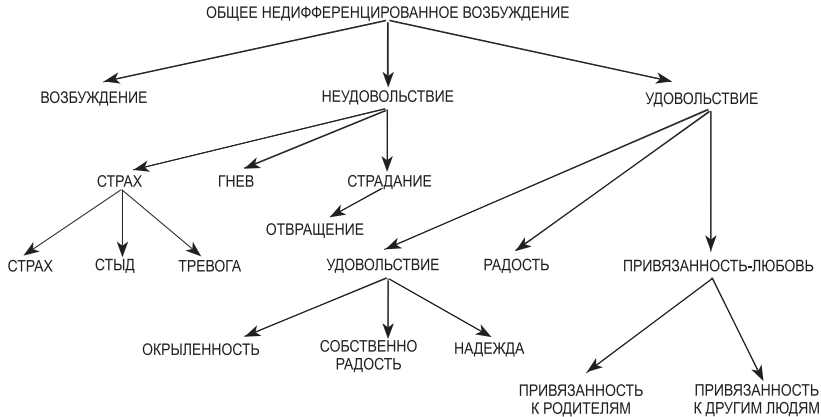


Рис. 1. Принцип дифференциации в психическом развитии: схема развития эмоций [9]

Принцип дифференциации ярко проявляется не только в психическом развитии, но и в развитии научной мысли. Примером может служить дифференциация классических факторов развития – наследственности и среды – в теории Ж. Пиаже (1896–1980), а также понятия «отражение» в теории П. Я. Гальперина (1902–1987).

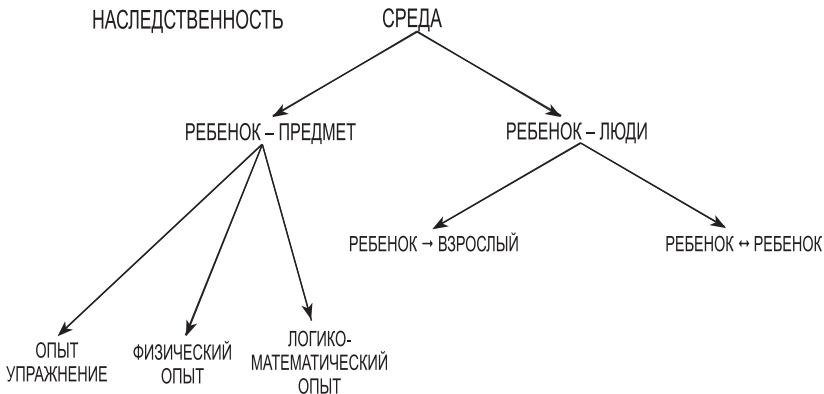


Рис. 2. Принцип дифференциации в развитии научных идей: классические факторы развития по Пиаже

По всей вероятности, качество ума можно измерить способностью субъекта к дифференциации ранее глобального, нерасчлененного явления на составляющие его компоненты, первоначально переживаемые, воспринимаемые и понимаемые диффузно.

Анализируя развитие психики в онтогенезе, Л. С. Выготский (1896–1934) сформулировал эвристическую гипотезу о системном и

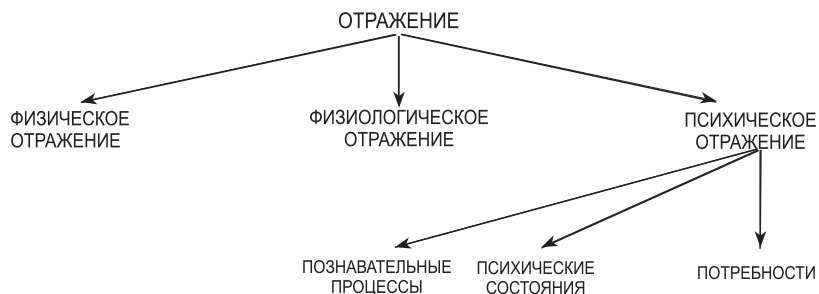


Рис. 3. Принцип дифференциации в развитии научных идей: понятие «отражение» по Гальперину

смысловом строении сознания, где в качестве критерия развития или перехода от одной структуры сознания к другой выдвинул *принцип перестройки отношений внутри целостного ансамбля психических явлений*. Согласно его концепции, в центре сознания ребенка в раннем возрасте находится восприятие, в дошкольном возрасте – память, в школьном – мышление. Функция, находящаяся в центре сознания, получает наилучшие условия для своего развития и подчиняет себе развитие всех других психических процессов. По мнению Л. С. Выготского, процесс психического развития состоит в перестройке системной структуры сознания, которая обусловлена изменением его смысловой структуры, т. е. уровнем развития значения слова, иначе говоря, обобщений, которые в своем развитии переходят от синкретов через различные виды комплексов к полноценным понятиям, что осуществляется благодаря обучению.

В теории И. П. Павлова (1849–1936), известной во всем мире как теория *классического обусловливания*, новое поведение появляется благодаря сочетанию условного и безусловного стимулов, что происходит в результате упражнения.

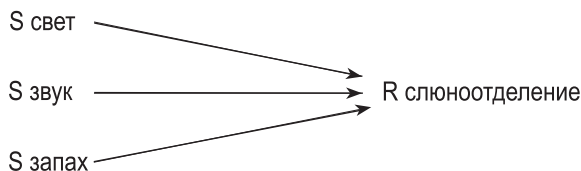


Рис. 4. Принцип классического обусловливания в опытах с собаками

Павловский принцип формирования условного рефлекса лежит в основе современной теории научения, обобщающей исследования возникновения нового поведения не только у животных, но и у человека.

Согласно Б. Скиннеру (1904–1990), в основе формирования нового поведения у животных и человека лежит положительное или отрицательное подкрепление желаемой реакции. Научение на основе подкрепления получило название оперантного научения или *оперантного обусловливания*. Схема этого механизма представлена на рис. 5.

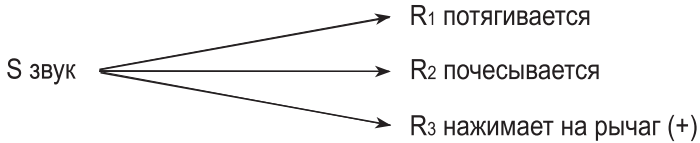


Рис. 5. Принцип оперантного научения в опытах с крысами

Реакция, получившая подкрепление (+), закрепляется за этим стимулом. Скиннер заявлял: «Дайте мне положительное подкрепление, и я сделаю вам нужного человека».

А. Бандура (1925) считал, что награда и наказание недостаточны, чтобы научить новому поведению. Новое поведение может возникнуть сразу, без упражнения. Дети и взрослые приобретают новое поведение благодаря *подражанию модели*. Научение через наблюдение, имитацию (подражание) и идентификацию – еще один механизм изменения поведения, научения и развития ребенка. Одно из проявлений имитации – идентификация. Это процесс, в котором личность заимствует мысли, чувства или действия от другой личности, выступающей в качестве модели. Идентификация приводит к тому, что ребенок может вообразить себя на месте модели, испытать сочувствие, соучастие, симпатию к этому человеку. Идея подражания как механизм приобретения нового в развитии интеллекта и личности ребенка содержится в работах многих психологов (Дж. Болдуин, А. Валлон, Ж. Пиаже, А. В. Запорожец и др.). Л. С. Выготский писал, что подражание, если его понимать в широком смысле, является главной формой, в которой осуществляется влияние обучения на развитие, что обучение возможно там, где есть возможность подражания [2, с. 276]. Анализ мотивационных, когнитивных и поведенческих условий, при которых подражание выполняет свою развивающую функцию, привел А. Бандуру к созданию социальной когнитивной теории развития личности.

А. Валлон (1879–1962) трактовал подражание как необходимое условие перехода от действия к мысли, перехода от плана сенсомоторных приспособлений к плану сознания. Он писал: «Благодаря тому, что люди необходимо вступают в сотрудничество и общение друг с

другом, у них развиваются действия особого рода – действия по подражанию, по образцу действия других людей... Эти действия отличаются от примитивных инстинктивно-подражательных реакций тем, что они строятся именно как действия по образцу, по социальной модели, которая усваивается, ассимилируется субъектом» [1].

Д. Б. Эльконин (1904–1984), разрабатывая гипотезу об историческом происхождении периодов детства, показал, что детство удлиняется на протяжении истории. И это удлинение происходит не путем надстраивания нового периода развития над уже имеющимися, как думал Ф. Ариес, а путем своеобразного *вклинивания* нового периода развития, приводящего к «сдвигу во времени вверх» периода овладения орудиями производства. Так в истории детства возникла игра, ставшая ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста.

На рисунке 6 представлена реконструкция гипотезы Ариеса-Эльконина об удлинении детства на протяжении человеческой истории. Согласно концепции Ф. Ариеса, детство увеличивается под влиянием социальных институтов, порождаемых развитием общества. Семья, школа, воинская повинность – формы социальной жизни, которые привели к дифференциации детства на ранний, школьный и подростковый возрасты.

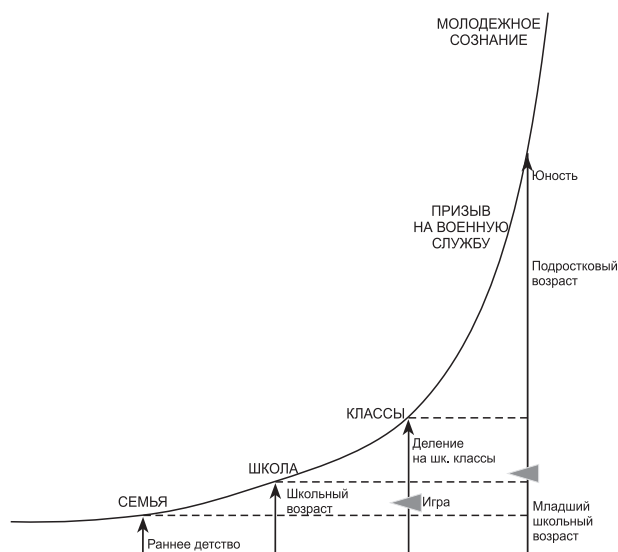


Рис. 6. Принцип вклинивания: гипотеза Ф. Ариеса – Д. Б. Эльконина

В XX веке введение системы всеобщего обязательного неполного и полного среднего образования привело к появлению младшего школьного возраста в качестве стабильного, имеющего свое специфическое содержание по сравнению с предшествующими и последующими психологическими возрастами (В. В. Давыдов).

Механизм вклинивания проявляется в разных ситуациях, где в развитии происходит возникновение нового (рис. 7–9). Л. С. Выготский заметил это, анализируя симптом потери непосредственности, который появляется на границе дошкольного и младшего школьного возрастов. «Утрата непосредственности, – писал он, – означает привнесение в наши поступки интеллектуального момента, который *вклинивается* между переживанием и непосредственным поступком, что является прямой противоположностью наивному и непосредственному действию, свойственному ребенку» [3, с. 377]. На рисунке 7, а, б представлена схема этого симптома, являющегося специфическим водоразделом между дошкольным и младшим школьным возрастом. Этот симптом также означает начало дифференциации внутренней и внешней сторон личности ребенка.

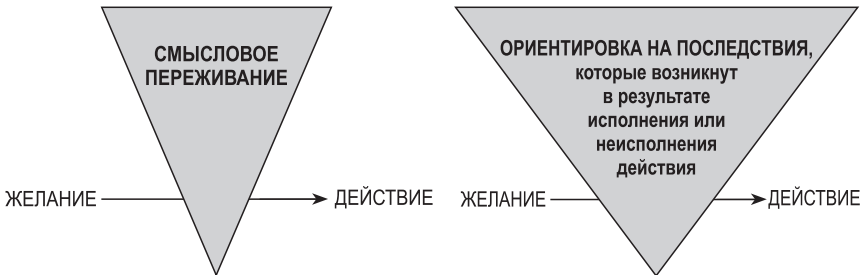


Рис 7а. Утрата детской непосредственности по Выготскому

Рис 7б. Симптом потери непосредственности

Спустя много лет, обдумывая, что означает этот «клин», Д. Б. Эльконин записал в научном дневнике: «...я пришел к мнению, что психологический механизм “потери непосредственности” заключается в возникновении особой внутренней ориентации в смыслах дальнейших отношений со взрослым или будущего положения в кругу сверстников, т. е. смысловой ориентации на социальную позицию, которая может возникнуть в результате выполнения данного поступка» [6, с. 577]. Его схема утраты непосредственности представлена на рис. 8. Симптом потери непосредственности, с точки зрения Д. Б. Эльконина

на, – это внутренняя ориентация в том, какой смысл может иметь для ребенка осуществление деятельности: удовлетворение или неудовлетворение от места, занимаемого ребенком в отношениях с взрослыми или детьми. Здесь впервые действие преобразуется в поступок.

На рисунках 8 и 9 представлены схемы двух процессов, происходящих в развитии ребенка в раннем и дошкольном возрасте; на рис. 8 показано, каким образом происходит отрыв слова от предмета. Идея этой схемы содержится в конспекте лекции Л. С. Выготского об игре, опубликованной в качестве приложения к книге Д. Б. Эльконина «Психология игры». Чтобы оторвать слово от предмета, подчеркивает автор, надо силой одной вещи похитить имя у другой. «Отрыв слова от вещи нуждается в опорном пункте в виде другой вещи» [7, с. 293]. Такой «вещью» в развитии ребенка раннего возраста становится изображение (картинки, игрушки и т. п.). Современные дети живут в мире изображений. Обозначая словом «машина» реальный предмет, игрушку, картинку в книге или поделку из пластика, ребенок начинает понимать, что слово не является свойством конкретного предмета. По словам Д. Б. Эльконина, называние одним и тем же словом разных предметов и есть операция, создающая возможность обозначения, рождения номинативной функции речи.

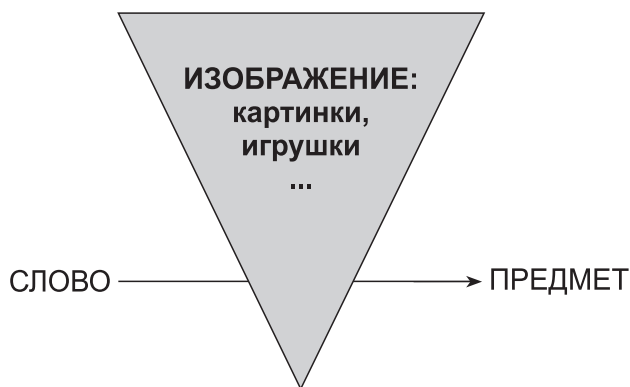


Рис. 8. Отрыв слова от предмета

На рисунке 9 показано, каким образом механизм вклинивания приводит ребенка к отрыву свойства предмета от самого предмета и к возникновению категориального восприятия. Чтобы свойства предмета, его цвет, форма или величина стали объектом ориентировки ребенка, необходима изобразительная деятельность в ее раз-

личных формах – рисование, лепка, аппликация, конструирование. Моделирование объектов внешнего мира с помощью иного материала (краски, линии, кубики и др.) составляет основу для выделения признаков, которые будучи обозначены словом, становятся категориями цвета, формы, пространственных отношений. Выделенные признаки предметов позволяют осуществлять логические операции классификации и сериации. Благодаря отрыву этих свойств от предмета становится возможной работа с ними на основе объективно-общественных критериев – эталонов и мер.



Рис. 9. Отрыв свойства от предмета

Расширенное и углубленное изучение эволюционных процессов в природе, обществе, психической деятельности позволит увеличить количество примеров, демонстрирующих вклинивание как механизм возникновения нового в развитии. Из уже известных примеров можно также использовать анализ эволюционных уровней действия в концепции П. Я. Гальперина. На рисунке 10 представлены схемы физического и физиологического действия, уровни действия субъекта и личности. Каждый уровень действия характеризуется отношением действия к его результату. В случае физического действия результат безразличен к механизму, который его вызвал. В случае физиологического действия результат после его достижения имеет значение, он подкрепляет действие или отвергает его. Действие субъекта характеризуется тем, что результат оказывает влияние на действие до его реального завершения. В процессе осуществления действия происходит коррекция этого действия, его «примеривание» к

предмету, находящемуся в поле восприятия. «Примеривание» означает, что на уровне действия субъекта открывается возможность выполнять действие в идеальном плане.

Действие личности качественно отличается от других уровней действия на предшествующих эволюционных ступенях, означая принципиально новый шаг вперед, подчеркивает П. Я. Гальперин [там же].

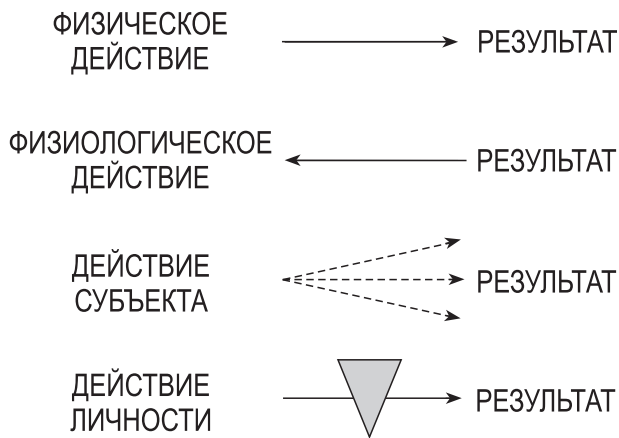


Рис. 10. Эволюционные уровни действия

На уровне действия личности впервые возникает цель — то, чего нет в поле восприятия, что нужно еще создать. В действие личности вклиниваются образцы действия и общественно выработанные нормы его оценки. П. Я. Гальперин писал: «Жизнь в человеческом обществе требует от каждого его сочлена учитывать не только природные свойства вещей и людей, но в первую очередь их общественную оценку и общественные способы и формы поведения» [там же, с. 220]. Когда субъект начинает ориентировать свое поведение не только на физические свойства вещей, но на цели и общественные образцы действия, тогда субъект становится личностью.

В действии личности, по словам П. Я. Гальперина, происходит преодоление чувственного и индивидуального!

Приведенные примеры свидетельствуют, что механизм «вклинивания» дополняет уже известные и проанализированные в психологической литературе принципы дифференциации, перестройки отношений внутри целостного ансамбля психических явлений, классического обусловливания, оперантного научения и подражания





Рис. 11. Действие личности

как механизмов возникновения нового в развитии. Введение этого принципа в психологию развития необходимо связать с именем Д. Б. Эльконина. Именно ему принадлежит вопрос: «Что означает этот клин?», им сделаны первые попытки его осмысления. Наша задача – продолжить научные изыскания в этом направлении.

#### Литература

1. Валлон А. Психическое развитие ребенка. М.: «Просвещение», 1967.
2. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1956.
3. Выготский Л. С. Собр соч.: В 6 т. Т. 4. М.: «Педагогика», 1984.
4. Гальперин П. Я. Введение в психологию. Ростов-на Дону: Феникс, 1999.
5. Обухова Л. Ф., Шаповаленко И. В. Формы и функции подражания в детском возрасте. М.: МГУ, 1994.
6. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. М.: Юрайт, МГППУ, 2013.
7. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: «Педагогика», 1989.
8. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Владос, 1999.
9. Чуприкова Н. И. Психология умственного развития: принцип дифференциации. М.: «Столетие», 1997.

А. Л. Венгер

#### Ранние этапы онтогенеза психики

Согласно культурно-исторической теории Л. С. Выготского и его учеников и последователей, развитие психики ребенка происходит путем *интериоризации* – «присвоения» некоторого социального отношения, превращения его в индивидуальную психическую функцию: «Всякая высшая психическая функция necessarily проходит

через внешнюю стадию развития, потому что функция является первоначально социальной. Это – центр всей проблемы внутреннего и внешнего поведения. Многие авторы давно уже указывали на проблему интериоризации, перенесения поведения внутрь» [7].

В дальнейшем в теории деятельности, заложенной в трудах А. Н. Леонтьева [12] и С. Л. Рубинштейна [16], совместность как важнейший источник психического развития отодвигается на второй план. На первый план выходит индивидуальная деятельность ребенка. Лишь начиная с 70-х годов XX века в отечественной психологии разворачиваются исследования, направленные на преобразование теории «индивидуальной» деятельности в теорию *совместной* деятельности. Одним из наиболее проработанных направлений стало изучение совместной учебной деятельности школьников (Г. А. Цукерман [22]; Ю. А. Полуянов [15]; В. В. Рубцов [17]). Однако в рамках культурно-исторической концепции более принципиальна роль совместности не со сверстниками, а со взрослыми, которые являются носителями общественно-исторического опыта. Принципиальную значимость такой совместности подчеркивали Д. Б. Эльконин [25], В. И. Слободчиков [18], Б. Д. Эльконин [24] и др.

Специфика того или иного вида деятельности определяется ее предметом. В теории А. Н. Леонтьева [12] он отождествляется с мотивом, то есть опредмеченной потребностью субъекта. Однако это отождествление невозможно для *совместной* деятельности, поскольку мотивы ее участников, как правило, не совпадают. Мы полагаем, что в качестве предмета совместной деятельности выступает ее социально заданное *содержание*. Для каждого из возрастных периодов оно выработано культурно-исторически. Взрослый обычно осознает его как потребность ребенка, его нужду в чем-то (младенец *нуждается* в общении; школьник *нуждается* в обучении). Степень адекватности этого осознания может быть различной (в частности, потребность в обучении – это, скорее, потребность общества, нежели самого ребенка). Ребенок, когда он уже способен что-либо осознавать, обычно осознает содержание своей совместной со взрослым деятельности как волю взрослого («взрослые *требуют*, чтобы я учился») или как реализацию своих собственных желаний («я *хочу* играть»).

Содержанием совместной деятельности определяются *функции* ее участников. Они всегда взаимодополнительны. Например, в учеб-

ной деятельности это функции обучающего (учителя) и обучаемого (ученика). Функция – это как бы определенная сторона, определенная ипостась участника, раскрывающаяся именно в совместной деятельности. Некоторые индивидуальные особенности участника являются при этом принципиально важными, другие – несущественными. Например, в деятельности ухода за новорожденным может быть принципиально значим пол взрослого (если предполагается необходимость кормления грудью) и несуществен уровень его образования. В обучении же младшего школьника принципиально важен уровень образования взрослого и малозначим его пол. Подобно этому, те или иные физические или интеллектуальные особенности ребенка могут оказываться значимыми или же нейтральными с точки зрения его функции в совместной деятельности. Например, для эффективного выполнения функции ученика большое значение имеют интеллектуальные способности, а для успешного выполнения функции обслуживаемого новорожденного – нормальная работа пищеварительной системы.

Итак, участник деятельности и его функция – это далеко не одно и то же. Участник деятельности – это конкретный человек, а функция – это его социально заданная роль. Как в пьесе одну и ту же роль могут играть разные актеры, так и в деятельности одну и ту же функцию могут выполнять разные индивиды. При этом разные участники могут выполнять ее (*функционировать*) по-разному. Во-первых, функционирование может быть в разной степени успешным (то есть в разной степени соответствующим социальным нормативам). Во-вторых, оно содержит вариации, определяемые индивидуальными особенностями участника деятельности и не влияющие на степень его успешности.

Психика ребенка, ориентирующая его функционирование, развивается как подсистема в рамках развития целостной системы – совместной деятельности. С возрастом строение совместной деятельности изменяется: все большую ее часть начинает составлять функционирование ребенка, вбирающее в себя и постепенно замещающее собой функционирование взрослого. С нашей точки зрения, именно таков механизм того процесса, который Л. С. Выготский называл *интериоризацией*. При этом происходит усложнение структуры функционирования ребенка и соответствующее развитие ее ориентирующей инстанции – детской психики.

С точки зрения *общевозрастных закономерностей* психического развития ребенка основное значение имеет *функция* взрослого,

вне зависимости от того, какой именно человек ее выполняет (существенна только успешность выполнения). Если же нас интересует развитие *индивидуальных психологических особенностей*, тогда необходимо анализировать, насколько хорошо выполняется функция взрослого, а также «в каком стиле».

Понятие «*стиль семейного воспитания*» давно стало классическим. Первоначальная классификация А. Болдуина, включавшая всего два контрастных стиля — демократический и контролирующий, — в дальнейшем была детализирована многими другими авторами. Так, широкое признание получила классификация Д. Бомринда, включающая три стиля: авторитетный, авторитарный и либеральный (D. Baumrind [28]). И. И. Маккоби и Дж. А. Мартин выделили четвертый, индифферентный стиль (Е. Е. Массоби, & J. A. Martin [29]). Описание большого количества различных стилей воспитания мы встречаем у отечественных авторов (Е. О. Смирнова, М. В. Быкова [20]; Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис [23]).

Предполагается, что стиль воспитания первичен по отношению к психологическим особенностям ребенка (то есть определяет их, не будучи сам от них зависим). Однако так ли это в действительности? Уже А. Адлер [1] отмечал, что характер ребенка влияет на родительское отношение. Наши клинические наблюдения говорят о том, что одни и те же родители склонны проявлять больше агрессии по отношению к гиперактивному ребенку, чем к его более спокойным братьям или сестрам. Многочисленные данные свидетельствуют, что в отношениях с ребенком, страдающим ранним детским аутизмом, родители проявляют эмоциональную холодность (которую Л. Каннер, впервые описавший этот синдром, ошибочно счел его причиной). Между тем, те же родители вовсе не склонны к эмоциональной холодности со своими нормально развивающимися детьми.

Эти и другие подобные примеры свидетельствуют, что стиль воспитания не является заранее заданной константой, а сам может меняться в зависимости от особенностей ребенка. Об этом же говорят и бытовые наблюдения: отношение родителей к ребенку зависит от его поведения, успехов в учебе, пола, внешности и т. д.

Теперь мы можем сформулировать положение, которое представляется нам чрезвычайно важным для понимания процесса психического развития ребенка. Это *принцип кольцевой взаимосвязи меж-*

ду психическим развитием ребенка и системой его отношений с окружающими. Этот принцип, сформулированный в результате анализа взаимосвязи между индивидуальными особенностями ребенка и стилем семейного воспитания, справедлив и по отношению к общевозрастным закономерностям развития психики. Он содержательно раскрывает понятие *совместности*, которая в том и состоит, что, с одной стороны, детские проявления ответны по отношению к воздействиям взрослого, а с другой стороны, иницируют или, по меньшей мере, модифицируют сами эти воздействия.

Психическое развитие ребенка, как и любой живой процесс, совершается в системе отношений, содержащей как прямые, так и обратные связи: социальные отношения → психика ребенка; психика ребенка → социальные отношения. В описательной форме, без применения соответствующей терминологии, наличие такой обратной связи отмечалось многими исследователями (А. Адлер [1]; К. Левин [11]; Л. С. Выготский [7]; О. В. Кербиков [9]). Однако нам представляется полезным описать ее в явном виде. История науки показывает, что подобное описание позволяет глубже понять природу изучаемого явления.

Представленные выше соображения схематически отражены на рисунке.

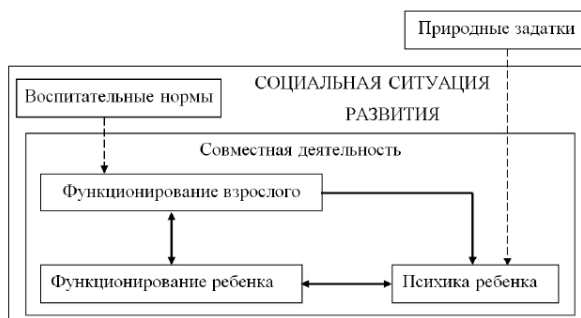


Рис. Схема развития психики ребенка

Совместная деятельность с необходимостью предполагает наличие двух субъектов (участников): взрослого и ребенка. Вместе с тем, остается недостаточно освещенным вопрос, в какой момент ребенок становится не просто индивидом, представителем вида *Homo sapiens*, а *субъектом*, полноправным участником деятельности, совместной со взрослым. По сути, это давно волновавший теологов во-

прос, в каком возрасте у него появляется душа. Как душу, так и субъектность не могут вдохнуть, «вложить» в ребенка ни родители, ни воспитатели. Субъектом нельзя стать в результате обучения и воспитания, то есть воздействий извне. Субъект – это *источник* собственной активности; она не является следствием активности другого субъекта, реакцией на нее или формой приспособления (адаптации) к ней. Единственно возможный ответ состоит в том, что *ребенок является субъектом с момента своего рождения*.

Д. Б. Эльконин [25] подчеркивал, что процесс психического развития есть результат не *воздействия* на ребенка со стороны других представителей общества, а процесс его *взаимодействия* с ними. В совместной деятельности представлено именно это взаимодействие, столкновение (иногда – драматическое) активности ребенка и взрослого.

Общество не только «приспосабливает» ребенка к себе, но и само вынуждено приспособляться к нему. Вначале общество выступает в форме семьи, которая – хочет она того или нет – соотносит свой образ жизни с индивидуальными особенностями младенца. Например, многое зависит от того, спокойно ли он спит ночью или же регулярно просыпается и плачет. В одних случаях зависимость жизни семьи от особенностей ребенка бывает более явной, в других – менее. Предельно явный случай – построение отношений по схеме «ребенок-тиран – родители-прислуга». Воздействия на семью со стороны ребенка усиливаются в периоды возрастных кризисов, особенно – подросткового.

Далее мы постараемся показать, что совместная деятельность, в которой ребенок выступает в качестве полноправного субъекта, действительно появляется с момента его рождения. Исключение составляют лишь случаи выраженной патологии, когда новорожденного выхаживают в неонатальном инкубаторе (кювезе), что, по сути, представляет собой искусственное продолжение пренатального периода.

Новорожденностью принято считать первый месяц жизни человека. В большинстве исследований, посвященных психическому развитию ребенка, этот период или не выделялся из периода младенчества (Э. Г. Эриксон, Д. Б. Эльконин и др.), или вообще исключался из психологического анализа, рассматривался как период чисто физиологического созревания. В последние годы развернулись многочисленные исследования по перинатальной психологии (И. В. Добряков [8]; Н. П. Коваленко [10]), в значительной мере опирающие-

ся на работы Дж. Боулби [4], М. Айнсворт (M. D. S. Ainsworth [26]) и Д. В. Винникота [6]. В большинстве этих исследований подчеркивается значение ранних физических и эмоциональных контактов новорожденного с матерью, его развитие в диаде «мать-дитя». Схожую позицию занимал и Л. С. Выготский [7], утверждая, что ребенок с рождения является максимально социальным существом.

Человеческий детеныш рождается совершенно не приспособленным к самостоятельному выживанию. Ему предстоит всему научиться, и обучение начинается буквально с рождения. Прежде всего, ребенок должен овладеть *первоначальными формами регуляции собственной активности*. Это – важнейшая задача периода *новорожденности*. Без ее решения невозможно двигаться дальше.

Новорожденный, как и ребенок более старшего возраста, участвует в совместной деятельности со взрослым. Это *деятельность по удовлетворению его органических потребностей* (в еде, тепле и т. п.). Обычно удовлетворение потребностей новорожденного рассматривается как результат деятельности взрослого, в которой ребенок выступает как пассивный объект. Однако при отсутствии определенной активности со стороны самого ребенка процесс удовлетворения его органических потребностей принципиально искажается. В частности, кормление сильно недоношенных детей, у которых отсутствует сосательный рефлекс, приходится производить через зонд или иными искусственными способами. Сосательные движения – важный *вклад самого ребенка* в деятельность по его кормлению. Их безусловно-рефлекторный характер ни в коей мере не умаляет значимости этого факта.

Ж. Пиаже [14], выделяя проявления новорожденного, которые можно отнести к сфере психического, останавливается именно на *сосательном рефлексе*. Критерием для выделения служит его развитие с возрастом – в отличие от большинства других рефлексов, которые или остаются неизменными, или отмирают. Можно полагать, что развитие сосательного рефлекса происходит именно вследствие его включенности в деятельность, совместную со взрослым. Вне ее была бы, в частности, невозможна «познавательная ассимиляция» (опознание материнской груди при грудном вскармливании или соски – при искусственном) из-за отсутствия самого объекта, подлежащего опознанию.

*Позные рефлекс*ы также претерпевают определенное развитие, скорость и направление которого зависят от форм ухода за ребенком, в которые они включены – наличие или отсутствие пеленания и т. п. Ин-

интереснейшие данные, какую роль в развитии врожденных рефлексов играет их включение в деятельность, совместную со взрослым, дает плавательный рефлекс. В прошлом он не включался в такую деятельность и бесследно отмирал. В конце XX века стало принято использовать этот рефлекс, обучая новорожденных плаванию. Оказалось, что если ребенка с двухнедельного возраста начинают обучать плаванию, то плавательный рефлекс не отмирает, а развивается, без резкой грани переходя в полноценный навык (Е. О. Смирнова [19]).

*Социальная ситуация развития* новорожденного определяется его полной зависимостью от взрослого. Взрослый выбирает время и позу для кормления, обеспечивает сохранение необходимой ребенку температуры и т. п. У большинства других животных нет столь полной зависимости детенышей от родителей. И это – не «просчет» эволюции, а ее достижение. Как правило, чем выше стоит животное на эволюционной лестнице, тем менее самостоятельны его детеныши. Благодаря этому они имеют возможность успешно приспосабливаться к современной им ситуации, а не воспроизводить инстинктивные формы поведения, соответствующие ситуациям, существовавшим десятки тысяч лет назад.

В период новорожденности *взрослый выполняет функцию* организатора всех форм активности ребенка, посредника во всех его отношениях с миром. Но не следует недооценивать и участие в деятельности самого малыша. *Функция ребенка* – это сосание, отправление естественных нужд, выражение первичных состояний удовольствия – неудовольствия. В этот период почти никаких специфических проявлений удовольствия заметить не удастся; оно выражается так называемым состоянием спокойного бодрствования. Неудовольствие же проявляется криком, а чуть позже – плачем. Их роль в привлечении внимания взрослого к тому, что что-то не в порядке, нужна помощь. Это своего рода сигнал «SOS», неосознанно подаваемый ребенком.

В числе основных *потребностей новорожденного* обычно называют потребность в пище, воде, сне, поддержании постоянной температуры тела. Некоторые авторы рассматривают в качестве базовых врожденных потребностей и «психологические» потребности: во впечатлениях (Л. И. Божович [3], в общении (M. D. S. Ainsworth [26]; Дж. Боулби [4]). Все эти потребности определены «от противного»: жизненный опыт и клинические наблюдения показывают, что их неудовлетворение приводит к тяжелым нарушениям в физическом и



психическом развитии.

В процессе удовлетворения основных жизненно важных потребностей складываются самые ранние детские «привычки», вырабатываются первые условные рефлексы и стереотипы. Ребенку надо привыкнуть и приспособиться к режиму кормления, сна. Он начинает принимать на руках у матери определенную позу. Возникают разнообразные ощущения, связанные с пребыванием у мамы на руках, перепеленыванием, купанием, укачиванием.

В каждой культуре имеется свое, более или менее отличное от других культур, представление о характере потребностей новорожденного и о «естественных» способах их удовлетворения. Немалые расхождения имеются даже в весьма близких между собой культурах. Представления о том, в каком уходе нуждается новорожденный, изменяются со временем и в одной и той же стране. Они различны в разных слоях общества, имеются и значительные индивидуальные расхождения между представителями одного и того же слоя в один и тот же период. Не меньший разноречивый царит в рекомендациях специалистов. Согласно современным взглядам, для физического развития ребенка очень важна свобода движений, поэтому новорожденного рекомендуется вообще не пеленать. Другой (в свое время господствовавший) взгляд: новорожденного необходимо пеленать, иначе он неизбежно поранится в результате хаотических движений ручек.

Нет никаких оснований полагать, что одни из этих взглядов правильны, а другие – нет. Напротив, данные психологических и физиологических исследований показывают, что даже весьма существенные различия в представлениях о потребностях новорожденного – и, соответственно, в деятельности по их удовлетворению – не приводят к сколько-нибудь заметным различиям в физическом и психическом развитии детей. Ребенок может привыкнуть к самым разным режимам кормления. Если его регулярно перепеленывают, у него формируется потребность быть чистым и сухим, если же перепеленывают редко, эта потребность не формируется: он не проявляет беспокойства, лежа в мокрых пеленках. Физическое развитие протекает примерно одинаково у детей, которым предоставлена свобода движений, и у тех, кто, как в некоторых индейских племенах, воспитывается привязанными к доске так, что они не могут пошевелиться.

Биологические потребности ребенка достаточно неопределенны.

Разумеется, существует нужда в пище – однако биологически не задана потребность в какой-либо строго определенной пище, в определенной частоте кормлений. И то и другое может варьировать в весьма широких пределах без ущерба для здоровья ребенка. Культура задает гораздо более жесткие рамки, чем природа, причем в разных культурах они существенно различны. Конкретная форма, которую принимают потребности новорожденного, зависит от форм ухода за ним. Непосредственным носителем этих «конкретизированных» потребностей является, таким образом, не сам новорожденный, а ухаживающий за ним взрослый.

На начальном этапе жизни ребенок может приспособиться к самым разным условиям ухода. Однако чуть позже – уже на второй-третьей неделе после рождения – его пластичность снижается. Если в первые дни устанавливается определенный стиль ухода за ребенком, а потом родители начинают экспериментировать, по-разному меняя его, это может привести к трудностям в адаптации новорожденного, нарушить первые складывающиеся у него стереотипы. Родители сами определяют, какие именно привычки сложатся у ребенка, но не могут произвольно и хаотично менять и перестраивать их. Возможны очень разные стили ухода за новорожденным, но не их бессистемное смешение, не скачка от одного к другому.

Однако даже в первые дни после рождения пластичность ребенка хоть и велика, но не безгранична. Кроме того, дети рождаются не одинаковыми. Всегда может оказаться, что стереотип, легко складывающийся у одного новорожденного, окажется неприемлемым для другого. Поэтому необходимо, чтобы и сами родители обладали достаточной пластичностью, чувствительностью к особенностям и нуждам своего ребенка. Желательно, чтобы ухаживающие за ним взрослые развили у себя способность отслеживать: удается ли малышу безболезненно «встроиться» в задаваемый ими ритм и стиль жизни или им самим нужно проявить больше гибкости, приноровиться к «прихотям» новорожденного? Для благополучной адаптации и дальнейшего полноценного личностного развития хорошо, когда период новорожденности становится периодом взаимного «прислушивания» и подстраивания друг к другу.

Теперь можно точнее определить *содержание* первой, исходной формы деятельности, в которую включается ребенок. Она направлена на *создание и поддержание социально заданных (определяемых традицией) условий жизни ребенка*. Для новорожденного эти условия, начиная с некоторого момента, становятся привычными. Их нарушение

вызывает крик, беспокойство. Следовательно, они становятся фактором, определяющим активность ребенка, то есть приобретают психологическую представленность. Иначе говоря, биологическая потребность преобразуется в *мотив*, в фактор, побуждающий активность субъекта и представленный в форме состояний *удовольствия* и *неудовольствия*.

### Психическое развитие в младенческом возрасте

Первая фаза младенчества начинается с окончанием периода новорожденности (начало 2-го месяца жизни) и продолжается до конца первого полугодия жизни. Уже в период новорожденности имеется взаимность в отношениях ребенка со взрослым. Уход за новорожденным сопровождается общением с ним: улыбками, нежными прикосновениями, ласковыми словами. Они представляют собой непрерывный компонент ситуации удовлетворения потребностей ребенка (J. L. Gewirtz [27]).

Тем не менее, до определенного возраста присутствие взрослого не вычленяется ребенком из целостной, недифференцированно воспринимаемой им ситуации. Ранние проявления удовольствия и неудовольствия связаны именно с этой целостной ситуацией, а не с присутствием взрослого. Однако взрослый воспринимает крик новорожденного — одно из важнейших проявлений его активности — как обращение к себе (просьбу или требование). С биологической точки зрения он прав: *объективно* крик адресован именно взрослому, а не предмету потребности (такому как, скажем, молоко в случае голода). Точно так же и проявление удовлетворенного состояния — так называемая «физиологическая улыбка» — воспринимается взрослым как приглашение к общению.

Постепенно — к концу первого месяца жизни — ребенок начинает выделять присутствие взрослого из остальных условий, характеризующих ситуацию удовлетворения потребностей. У него устанавливается устойчивая связь: «если я голоден, в ответ на крик *мама* меня кормит, если я мокрый, *мама* меняет мокрое белье, если мне холодно, *мама* делает так, чтобы стало тепло. В ответ на мою улыбку она делает мне приятно: берет на руки, щекочет<sup>1</sup>...». Благодаря этому «физиологическая улыбка» преобразуется в «социальную улыбку», непосредственно адресованную взрослому.

<sup>1</sup> Конечно, младенец не рассуждает подобным образом: у него еще отсутствует способность как бы то ни было рассуждать, для него пока не существует ни «я», ни «мама»; приведенные рассуждения — это попытка выразить на взрослом языке возникающие у него смутные ассоциации.

В период перехода от новорожденности к младенчеству совместная деятельность ребенка и взрослого перестает сосредоточиваться на удовлетворении органических потребностей, поддержании привычных условий жизни. Она приобретает новое *содержание*: общение в той его форме, которую М. И. Лисина определяет как непосредственно эмоциональную или ситуативно-личностную [13]. Важнейшая предпосылка этого перехода состоит в том, что на предшествующем этапе общение является универсальным условием реализации деятельности по сохранению привычного стереотипа. Значимость этой предпосылки подтверждается данными о грубых нарушениях развития у детей, у которых удовлетворение органических потребностей не сопровождалось общением со взрослым (R. A. Spitz [30]; Дж. Боулби [4]).

Полноценная деятельность общения на 2-м месяце еще не сформирована: ребенок не владеет необходимыми для этого средствами, в общении отсутствуют какие-либо инициативные проявления с его стороны. Это значит, что мотив ребенка «абстрактен» (формален), то есть не обеспечен соответствующими ему психологическими механизмами и потому не может быть достаточно полно реализован. Положение изменяется только на 3-м месяце, с появлением комплекса оживления: бурной радостной реакции на взрослого, включающей двигательное оживление, вокализации, смех (Н. Л. Фигурин, М. П. Денисова [21]; Н. М. Аксарина [2]; М. И. Лисина [13]).

Таким образом, при переходе от новорожденности к младенчеству доминирующим становится новый мотив, соответствующий направленности на общение со взрослым. Однако первоначально он, по-видимому, не принципиально отличается от прежних и представляет собой лишь разновидность мотива сохранения привычных условий. Само присутствие общающегося взрослого выступает лишь как один из элементов привычной ситуации удовлетворения потребностей. Со временем на его основе развивается собственно мотив общения, который и проявляется в комплексе оживления.

*Социальная ситуация развития* в младенческом возрасте, как и в период новорожденности, по-прежнему характеризуется полной зависимостью ребенка от окружающих взрослых, однако принципиально повышается уровень его активности. Теперь уже он выразительно просит или требует внимания к себе и к своим нуждам. Улыбкой, гулением и смехом он привлекает взрослого к общению.

Согласно теории, развитой Дж. Боулби и М. Айнсворт, общение младенца с матерью или заменяющим ее лицом, ухаживающим за ребенком и обеспечивающим его безопасность, является источником *привязанности* – избирательного отношения к окружающим, лежащего в основе развития личности [26; 4]. В течение первой фазы младенчества привязанность еще мало дифференцирована: младенец положительно реагирует на любого взрослого, в том числе и незнакомого. Вместе с тем, уже в начале этого периода реакция на мать более выражена, причем с возрастом степень предпочтения матери другим взрослым возрастает.

Направленность на общение проявляется не только в деятельности непосредственно-эмоционального общения, но и в ранее сложившейся деятельности по удовлетворению органических потребностей. Так, если раньше общение составляло лишь фон для кормления, теперь, напротив, кормление становится одной из форм общения.

Мотив сохранения привычных условий не конкретизировался в каких-либо внешних объектах и существовал лишь в форме определенных субъективных состояний (удовольствия – неудовольствия). В отличие от этого, мотив общения имеет внешнюю адресацию и выражается в различных проявлениях, непосредственно направленных на взрослого: улыбке, смехе, плаче и т. п. Общаясь, ребенок все время смотрит на взрослого; ситуативно-личностное общение постоянно сопровождается взглядом в глаза (М. И. Лисина [13]). Взрослый становится внешним объектом, в котором конкретизирован мотив общения. Появление такого объекта – *цели*, в которой конкретизирован мотив, – свидетельствует об усложнении структуры деятельности. Мы полагаем, что в этом состоит центральное психологическое новообразование младенческого возраста. Анализируя его в терминах психических процессов, можно сказать, что в этот период появляется первичная форма предметного восприятия – узнавание объекта (Л. А. Венгер [5]).

Появляются также предметно отнесенные эмоции, направленные на внешний объект – в первую очередь, на взрослого человека, а несколько позднее – и на другие объекты (например, на погремушки). В отличие от этого, ранее имелись лишь недифференцированные ощущения и простейшие эмоции, отражающие собственное состояние (упомянутые выше удовольствие и неудовольствие). Наличие предметных образов и предметно отнесенных эмоций позволя-

ет ребенку значительно активнее, чем раньше, взаимодействовать с внешним миром. Одним из важных достижений на этом пути становится, в частности, развитие хватания, а затем и простейших манипуляций с предметами (младенец трясет погремушку, дергает край простыни или маминой одежды и т. п.).

К концу первого полугодия жизни младенец научается схватывать предмет, осуществлять простейшие манипуляции. Все это происходит при живейшем участии взрослых. Они подвешивают погремушки над кроваткой, вкладывают их ребенку в руку, активно привлекают к ним его внимание. Это делается под влиянием существующих в культуре (и, безусловно, справедливых) представлений о значении действий с предметами для психического развития детей. Предметные манипуляции становятся *средством общения* ребенка со взрослым. Таким образом, появляется новая форма общения: помимо непосредственно эмоционального появляется «деловое» общение, опосредованное манипуляциями с предметами (М. И. Лисина [13]). Типичный пример – игра «на – дай», когда взрослый дает ребенку предмет («На!»), просит отдать его («Дай!»), снова дает («На!») – и так много раз.

Наряду с предметными манипуляциями наблюдаются другие сходные с ними формы поведения. Это примитивные жестовые игры («Ладушки»; взгляды на лампу в ответ на вопрос: «Где лампа?»; протягивание взрослому пустой руки так, как будто в ней что-то есть, и т. п.), так называемый ответный лепет (повторение слогов, произнесенных взрослым), а несколько позже – первые лепетные слова. Сходство в том, что жесты и лепетные слова, так же как и предметные манипуляции, служат средством общения со взрослым. Аналогична и реакция на них взрослого, обеспечивающая возможность такого их использования.

В деятельности общения *функции взрослого и младенца* – это функции равноправных партнеров. Соответственно, в отличие от деятельности по уходу за новорожденным, *функционирование* взрослого и ребенка представлено симметричными проявлениями. Важнейшей его особенностью является взаимное подражание. Его взаимность создается тем, что в процессе общения не только ребенок подражает общающемуся взрослому, но и взрослый – ребенку (J. L. Gewirtz [27]). Он «агукает», смеется в ответ на детский смех и т. п.

Взрослый подражает младенцу как в случаях, когда общение иницирует ребенок, так и в случаях, когда он сам выступает в качестве инициатора общения. Например, типичный способ общения с младенцем второго полугодия жизни – обращение к нему в лепетной форме. Наклоняясь к ребенку, мать произносит несколько одинаковых слогов («ба-ба-ба!» или «на-на-на!» и т. п.), получая в ответ радостное детское «ба-ба-ба-ба-ба!» или «на-на-на-на-на!». Эта форма детского ответа – *ответный лепет* – имеет большое значение для подготовки речевого аппарата ребенка к словесной речи.

Общество в процессе своего исторического развития отобразило и зафиксировало формы общения с ребенком, необходимые для его полноценного вхождения в человеческую культуру. Как показал Ж. Пиаже [14], младенец способен подражать только действиям, достаточно близким к уже имеющимся в его репертуаре. Взрослый, «подхватывая» и возвращая ребенку эти действия, модифицирует их, придает им культурную форму, тем самым обогащая и «окультуривая» детские реакции.

Это служит ярким проявлением *принципа кольцевой взаимосвязи*, рассмотренного выше. В частности, описанная взаимная подстройка в процессе лепетного «разговора» позволяет младенцу овладеть фонемами родного языка. Психолингвистические исследования показывают, что в начале младенческого возраста среди звуков, произносимых ребенком, встречаются фонемы всех существующих языков (а также, по-видимому, и не существующие ни в одном языке). К концу младенчества «иноязычные» фонемы исчезают. Лепет ребенка по своему звуковому составу начинает соответствовать языку, на котором говорят окружающие взрослые.

Во втором полугодии жизни достигается новый уровень развития *привязанности*. Недифференцированная привязанность к взрослому, характерная для первой фазы младенчества, сменяется *избирательной* (специфической) привязанностью. Раньше реакция на незнакомого взрослого была положительной – то есть в принципе той же, что на мать (или заменяющее ее лицо), только менее выраженной. Теперь незнакомые люди начинают вызывать у младенца настороженную реакцию, а иногда – страх и протест, выражаемый плачем (Е. О. Смирнова [19]).

Важнейшее приобретение второго полугодия жизни – расширение доступной ребенку зоны пространства благодаря развитию ползания, сиде-



ния и стояния. Эти позы и движения позволяют младенцу войти в контакт с предметами, которые ранее были ему недоступны. Таким образом, развитие локомоций (передвижения в пространстве) и прямостояния ведет к резкому расширению спектра предметов, с которыми теперь может действовать ребенок. Активность ребенка резко возрастает в присутствии «первичного объекта привязанности» (в качестве которого обычно выступает мать). Он обеспечивает ребенку ощущение безопасности, необходимое для освоения окружающего мира (M. D. S. Ainsworth [26]).

Взросшие двигательные возможности ребенка существенно изменяют отношение к нему взрослых. Они начинают настойчиво учить его различным действиям с предметами, стимулируют прямостояние и локомоции. Так, в нашей культуре принято переводить ребенка этого возраста из кровати в манеж, само устройство которого облегчает стояние и ходьбу (для этого на соответствующей высоте сделаны перила, держась за которые младенец может идти вдоль стенок манежа). Соответствующие рекомендации содержатся в большинстве книг, посвященных воспитанию детей второго полугодия жизни. Новые возможности ребенка и новое отношение к нему взрослых в совокупности создают предпосылки для перехода к следующему возрастному периоду – раннему детству.

#### *Литература*

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. – Ростов н/Д: Феникс, 1998.
2. Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста. – М.: Медицина, 1977.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Педагогика, 1968.
4. Боулби Дж. Привязанность. – М.: Гардарики, 2003.
5. Венгер Л. А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). – М.: Просвещение, 1969.
6. Винникотт Д. В. Семья и развитие личности. Мать и дитя. – Екатеринбург: Изд-во «ЛИТУР», 2004.
7. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6-ти т. – Т. 3. – М.: Педагогика, 1983. – С. 5–328.
8. Добряков И. В. Перинатальная психология. – СПб.: Питер, 2010.
9. Кербинов О. В. К учению о динамике психопатий // Кербинов О. В. Избранные труды. – М.: Медицина, 1971. – С. 163–187.
10. Коваленко Н. П. Десять лет развития перинатальной психологии в России // Перинатальная психология и психология родительства. 2004. – № 2. – С. 7–12.
11. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. – М.: Смысл, 2001.
12. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983.



13. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986.
14. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969.
15. Полуянов Ю. А. Развитие взаимопонимания между детьми в учебной деятельности // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности. – М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1983. – С. 44–59.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946.
17. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1987.
18. Слободчиков В. И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе // Проблемы рефлексии. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 60–68.
19. Смирнова Е. О. Детская психология. – СПб.: Питер, 2009.
20. Смирнова Е. О., Быкова М. В. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения // Вопросы психологии. 2000. – № 3. – С. 3–14.
21. Фигурин Н. Л., Денисова М. П. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года / Под ред. Н. М. Щелованова, Н. М. Аксариной. – М.: Медгиз, 1949.
22. Цукерман Г. А. Формирование учебной деятельности в коллективно-распределенной форме: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1980.
23. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психологическая психотерапия. – СПб.: Питер, 2007.
24. Эльконин Б. Д. Опосредствование. Действие. Развитие. – Ижевск: ERGO, 2010.
25. Эльконин Б. Д. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.
26. Ainsworth M. D. S. Infant-mother attachment // *American Psychologist*. 1979. – № 34. P. 932–937.
27. Gewirtz J. L. A learning analysis of the effects of normal stimulation, privation, and deprivation on the acquisition of social motivation and attachment // B. M. Foss (ed.). *Determinants of Infant Behavior*. – New York: Wiley, 1961. P. 213–229.
28. Baumrind D. Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior // *Genetic Psychology Monographs*. 1967. – № 75(1), P. 43–88.
29. Maccoby E. E. & Martin J. A. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction // E. M. Hetherington (ed.). *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development*. – New York: Wiley, 1983. P. 1–103.
30. Spitz R. A. Hospitalism. A follow up report // *The Psychoanalytic Study of the Child*. 1946. – № 2. P. 113–117.

Н. Н. Толстых

### Второе рождение личности

«Второе рождение» – метафора, часто используемая в разговоре о подростковом возрасте.

В англоязычной литературе при этом упоминают имя Гренвилла Стэнли Холла – автора первой психологической книги о подростках [10], в которой он и назвал раннее отрочество «вторым рождением» (“second birth”). Автор теории рекапитуляции, он видел процесс

возрастного развития как закономерный (кратко повторяющий филогенез) переход от одной стадии к другой, полагая, что и содержание, и последовательность этих стадий заданы генетически. А «второе рождение» – потому что слишком очевидны, слишком выразительны, слишком сильны физические и психологические изменения, происходящие в 10–12 лет с ребенком, который в одночасье перестает быть ребенком и рождается как взрослый.

В отечественной литературе метафору «второе рождение» применительно к подросткам обычно связывают с именем Алексея Николаевича Леонтьева, с его представлениями о развитии личности. Сам он ссылаясь при этом на Ж.-Ж. Руссо как автора словосочетания «второе рождение», однако суть этого процесса понимал принципиально иначе.

«Личность, – писал А. Н. Леонтьев, – действительно рождается дважды: первый раз – когда у ребенка проявляется в явных формах полимотивированность и соподчиненность его действий (вспомним феномен «горькой конфеты» и подобные ему), второй раз – когда возникает его сознательная личность. В последнем случае имеется в виду какая-то особая перестройка сознания» [4, с. 211]. А. Н. Леонтьев считал, что этот «переход, знаменующий собой подлинное рождение личности, выступает как *событие* (выделено им. – Н. Т.), изменяющее ход всего последующего психического развития» [там же, с. 212–213]. Переломный для человека характер этого события А. Н. Леонтьев иллюстрирует, в частности, известным в культурологии фактом: «Многие народы мира говорят, что сначала человек не имеет личности, а потом наступает момент, когда он становится личностью. Он носил тогда одно имя, а теперь давайте дадим ему другое. Вы, наверное, знаете, что у многих народов имя человека меняется, когда он становится членом общины, воином или охотником. Ему присваивается новое имя. Вот отсюда начинается отсчет его личности и признание ее самостоятельности. Увы, у нас имя и отчество твердо» [5, с. 493].

По А. Н. Леонтьеву, вступление в подростковый возраст – это не просто очередной этап формирования личности наряду с другими не менее важными, а именно событие, содержание которого – смена *механизма* развития. Следуя его логике, следует сказать, что именно здесь впервые и возникает *механизм личностного развития*, в то время как предыдущий период лишь подготовительный. Суть этого механизма в

том, что из *объекта* воспитания человек становится *субъектом*<sup>1</sup> своего развития. И это перестраивает всю архитектонику его психики.

«Личностью не рождаются – ею становятся. – Писали, обсуждая позицию А. Н. Леонтьева, В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов. – И притом еще не раз и навсегда. Это постоянная работа, непрерывный процесс самосозидания, часто драматический, порой трагический. А. Н. Леонтьев всю жизнь развивал и отстаивал гуманистическую и оптимистическую идею самостановления личности, полемически заостряя ее против концепций, рассматривающих личность как продукт биографии и тем самым оправдывающих фаталистическое понимание судьбы человека» [3, с. 79].

Итак, по А. Н. Леонтьеву, второе рождение личности – это «рождение сознающей себя личности» [4, с. 211], творящего себя человека. Однако, как сам он пишет, остается задача понять, что именно это значит. Он выделяет три момента.

Первый – становление связной системы личностных смыслов в условиях, когда сознание уже не может ориентировать лишь те или иные действия субъекта, но должно также отражать иерархию их связей, процесс подчинения и переподчинения их мотивов, что, как пишет Леонтьев, требует особого внутреннего движения сознания – движения «по вертикали». Внешне, по его мнению, этот процесс с очевидностью наблюдается в утрате самооценности для подростка отношений в интимном круге его общения. Подросток входит в более широкий круг общения, и именно это дает толчок к развитию его внутренней жизни: «чем более открывается для личности общество, тем более наполненным становится его внутренний мир» [там же, с. 214].

Второй – наряду с расширяющейся для подростка действительностью происходит то, что сегодня назвали бы расширением его временной перспективы. Причем для Леонтьева важно даже не само по себе ее расширение, а изменение отношения подростка (а позже и взрослого человека) и к своему прошлому, и к своему будущему. Фиксируя жесткую оппозицию представлениям тех, для кого личность является продуктом биографии, Леонтьев пишет, что с определенного времени прошлое становится предметом отношения че-

<sup>1</sup> Заметим, что в данном контексте понятие «субъект» для А. Н. Леонтьева выступает в ином значении, чем когда речь идет о субъекте деятельности. В последнем случае ребенок является субъектом фактически с самого начала своей жизни, с первой же возникающей деятельностью.

ловека, предметом его действий и поэтому меняет свой вклад в личность: «Возникающая переоценка прежнего, установившегося в жизни, приводит к тому, что человек сбрасывает с себя груз своей биографии. Разве не свидетельствует это о том, что вклады прошлого опыта в личность стали зависимыми от самой личности, стали ее функцией? – спрашивает он, и сам же отвечает. – Это оказывается возможным благодаря возникшему новому внутреннему движению в системе индивидуального сознания, которое я образно назвал движением «по вертикали». Не следует только думать, что перевороты в прошлом личности производятся сознанием, сознание не производит, а *опосредствует* их; производятся же они действиями субъекта» [там же, с. 217]. То же и с временной перспективой будущего: «Открывшаяся человеку жизненная перспектива есть не просто продукт «опережающего отражения», а его достояние» [там же, с. 218]. Отмечу здесь же, что именно возникновение у юноши жизненного плана Л. С. Выготский считал критерием, по которому следует судить о том, что личность сложилась [2].

Третий – «трансформация выражения классовых особенностей личности» и шире – особенностей, зависящих от социальной дифференциации общества. Что имеет в виду А. Н. Леонтьев? На этапе, предшествующем отрочеству, ребенок усваивает знания, умения, нормы поведения, которые характерны для социального окружения, в котором он растет. На этом этапе ребенок «является лишь объектом, если можно так выразиться, своего класса, социальной группы. Дальнейший же переворот состоит в том, что он становится их *субъектом*. Теперь и только теперь его личность начинает формироваться как классовая в ином, собственном значении слова... В условиях классовых конфронтаций он не просто “оказывается”, а сам встает по ту или другую сторону баррикад. *Оказывается* другое, а именно, что на каждом повороте жизненного пути ему нужно от чего-то освободиться, что-то утверждать в себе, и все это нужно *делать*, а не только “подвергаться влияниям среды”» [4, с. 215–216].

Таким образом, второе рождений личности, а точнее – просто рождение личности, личностного способа существования по А. Н. Леонтьеву выражается в расширении и в перестройке индивидуального хронотопа (расширение пространства связей человека с миром и углубление его временной перспективы), а также в самосто-

ятельной расстановке нравственных приоритетов (думается, сегодня можно так трактовать его слова о выборе той или иной стороны баррикад на поле классовых сражений). Два момента хочется подчеркнуть в приведенных выше, по сути, итоговых, взятых из его последней книги, рассуждениях о развитии личности.

Во-первых, то, что рождение личности – это не формирование в той или иной степени определенной ее структуры (иерархии мотивов, за которой лежит иерархия деятельности), а возникновение некоей новой способности, функции, которую он условно называет движением сознания по вертикали. Собственно говоря, к той же мысли в конце своей жизни пришла и Л. И. Божович, полагая, что личность – это не столько структура (иерархия мотивов, определяемая неким ведущим мотивом – направленностью), как она считала ранее, сколько некоторая *способность*, также связываемая ею с сознанием. Важно подчеркнуть, что понятие «сознание» она использует в значении, которое ему придавал в последние годы своей жизни Л. С. Выготский, включая в структуру сознания и аффективный компонент, на что Л. И. Божович специально указывает, отмечая смену Выготским термина «системное строение сознания» на «смысловое и системное» строение сознания [1, с. 322]. Проследивая путь развития личности в детском возрасте, Л. И. Божович приходит к следующему выводу: «В качестве основной черты этого развития мы отметили возникновение у человека *способности* (выделено нами. – Н. Т.) вести себя независимо от непосредственно воздействующих на него обстоятельств (и даже вопреки им), руководствуясь при этом собственными, сознательно поставленными целями. Возникновение такой способности обуславливает активный, а не реактивный характер поведения человека и делает его не рабом обстоятельств, а хозяином и над ними, и над самим собой» [там же]. Возникновение способности к свободному поведению Л. И. Божович связывает с развитием «той функциональной системы, которую в психологии принято называть волей» [там же]. Таким образом, и А. Н. Леонтьев, и Л. И. Божович, во многом значительно различаясь в своих взглядах на личность (в частности, принципиально по-разному относясь к «глубинной психологии»), оба приходят к одному и тому же выводу: личность начинается тогда, когда начинается ее самосозидание на основе свободной сознательной воли, на основе особой работы сознания – его движения «по вертикали».

Почему сегодня мне кажется важным возвращаться к этим вроде бы хорошо известным идеям? Потому что мало что в современном образовательно-воспитательном процессе работает на развитие той способности, которая, по мнению классиков, и есть личность. В результате способность к рефлексии, к сознательному осмысленному выбору, в том числе нравственному, к самостоятельному выстраиванию собственной личности оказывается у многих современных подростков и мало развитой, и мало востребованной [8].

Ведь та или иная, и вполне возможно, даже весьма гармоничная *структура* личности (в любом ее понимании) может быть сформирована и независимо от самого человека. Сформирована семьей, телевизионной пропагандой, влиянием авторитета – чьего-то личного или группового и т. д. А личности как *способности* к самосозиданию не будет.

Во-вторых, рассуждая о рождении личности, А. Н. Леонтьев отмечает значительную вариативность всего того, что связано с этим «вторым рождением». «Процесс развития личности, – пишет он, – всегда остается глубоко индивидуальным, неповторимым. Он дает сильные смещения по абсциссе возраста, а иногда вызывает социальную деградацию личности. Главное – он протекает совершенно по-разному в зависимости от конкретно-исторических условий, от принадлежности индивида к той или иной социальной среде» [4, с. 214]. Для Леонтьева в данном контексте важно подчеркнуть, что разные социально-исторические условия, разные социальные среды по-разному заинтересованы в том, чтобы развивалась личность в вышеописанном ее понимании.

В годы когда писалась «Деятельность. Сознание. Личность», ее автор сравнивал капитализм и социализм, осторожно предпочитая последний как дающий человеку большие шансы стать личностью. Но что происходит в нашем обществе сегодня, когда не только мы перестали строить социализм и коммунизм, но вообще мир значительно изменился. Тогда применительно к нашей стране, может быть, прав А. А. Фурсенко, который будучи министром образования и защищая ЕГЭ, в одном из интервью сформулировал взгляд на то, как надо сегодня обучать и воспитывать подрастающее поколение: «У нас идет борьба с ЕГЭ – все только и говорят, что дети перестанут самостоятельно и творчески мыслить. Но никто не говорит о том, что в каком-то смысле ЕГЭ – это тест на умение дать правильный ответ на четко поставленный вопрос. Как в жизни, здесь надо применить все знания

для верного однозначного ответа. Скажу жестко, но рабочий на конвейере не должен рассуждать, он должен делать то, чему его научили для получения конкретного результата. К сожалению, в нашей жизни, в экономике “конвейеров” больше, чем исключительно творческой работы. Ты вправе выбирать себе работу, но, выбрав, делай то, что от тебя требуется. А мы все продолжаем рассуждать» [6, с. 80].

Нельзя иначе понять эти слова министра и все последовавшие за введением ЕГЭ процессы в образовании, ориентированном на формирование у подавляющего большинства школьников в качестве основной способности (которую и будут оценивать в итоге) способность «правильно отвечать на четко поставленные вопросы», которая, конечно же, не имеет ничего общего с – теперь кажущейся почти романтической – способностью к движению сознания «по вертикали», понять иначе как отказ от задачи развития личности в том значении, которое отстаивали в своих работах А. Н. Леонтьев и Л. И. Божович. С этой точки зрения исключением сегодня, наверное, могут быть одаренные дети или дети, попавшие в особенно хорошие школы (вариативность современного образования это допускает), т. е. дети, которым работа на конвейере не грозит. Для остальных же, судя по вводимым стандартам образования, формирование личности сегодня подразумевает скорее формирование ее структуры с вполне определенными качествами, вроде уважения к закону и правопорядку, патриотизма, дисциплинированности и пр. И задача сформировать структуру личности с заданными свойствами, где в качестве ориентира выступает определенный «портрет выпускника основной школы», усилиями системы образования, наверное, может быть решена, причем развивать способность «движения сознания по вертикали» для этого совсем не обязательно. Но тогда этого второго рождения, рождения личности может и вообще не случиться.

В свое время мы высказывали соображения по поводу необязательности, а возможно, и ненужности развития механизма личностного развития для объяснения происходящего в психическом развитии у детей и подростков, воспитывающихся в учреждениях для детей, оставшихся без попечения родителей [7]; [9]. На материале эмпирического исследования мы показали, как в определенных условиях жизни личностный уровень организации психики (в том, близком к леонтьевскому, пониманию личности, которое отстаивала Л. И. Бо-



жович) оказывается невостребованным, а следовательно, и не развивающимся. Но сегодня опасность такого отказа от личности, от возможности ее «второго рождения», как представляется, нависла над многими другими представителями подрастающего поколения.

*Литература*

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.
2. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984.
3. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Издательство политической литературы, 1975.
5. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001.
6. Мельникова И. Об учении. Интервью с министром образования. Итоги. 20 октября. 2008. С. 80–83.
7. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Особенности развития личности детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации // Психологическая наука и образование. 2009. С. 5–12.
8. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Подросток в учебнике и в жизни: кризис тринадцати лет // На пороге взросления. Сборник научных статей / ред.: Л. Ф. Обухова, И. А. Корепанова. – М.: МГППУ, 2011. С. 14–22.
9. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология подростка. СПб.: Питер, 2005.
10. Hall G. S. Adolescence. V. 1–2, N.Y., 1904.

***С. К. Нартова-Бочавер***

**Современное состояние психологии суверенности  
как учения о личностных границах<sup>1</sup>**

Предложенная нами и разработанная в течение последних десятилетий концепция психологической суверенности оказалась несколько неожиданно и к большой нашей радости очень востребованной в современной российской психологии и приобрела многих последователей. В настоящий момент можно осуществить обобщение исследований в данной области, оценить эвристичность и перспективы дальнейшего использования концепции суверенности.

На наш взгляд, его популярность обусловлена тем, что оно сочетает в себе несколько определяющих тенденций современной психологии. Во-первых, это контекстуальность изучения психики, поскольку каждый психологический феномен определен конкретными средовыми и временными переменными; контекстуальность –

<sup>1</sup> Подготовлено при поддержке РГНФ, проект 13-06-00031.



основное отличие гуманитарного познания [3]. Человек рассматривается в системе бытия, среды, пространства. И может быть описан не только феноменологически (через его чувства, потребности, сновидения), но и через средовое поведение, которое также представляет собой онтологический, бытийный язык самовыражения человека. При этом средовой язык часто оказывается более искренним и точным, свободным от «двойных посланий». Во-вторых, это акцентирование явлений повседневности в изучении поведения, общения, переживаний. Еще Конфуций отмечал, что каждый может хоть раз в жизни совершить героический поступок, но главная характеристика личности – ее повседневное поведение [6]. Внимание к нормативным, привычным способам жизни представляет собой следующую тенденцию современной психологии, которая руководствуется реальными проблемами, возникающими у конкретных людей в их типичных жизненных обстоятельствах [31]. Наконец, третья тенденция современной психологии – ориентация на позитивное начало человеческой личности, на поиск ресурсов, которые помогали бы человеку противостоять жизненным трудностям и развиваться [29].

Таким образом, изучение субъекта с точки зрения уровня психологической суверенности обладает такими достоинствами эмпирического описания личности, как экологическая валидность, прогнозичность, достоверность, конструктивность.

Психологическая суверенность – новое, непарадигмальное понятие, поэтому дадим его краткое методологическое обоснование. В обосновании концепции суверенности мы опирались на идеи У. Джеймса об эмпирической личности, К. Левина о жизненном пространстве, Ф. Перлза о рождении самости на границах контакта, А. Ланга о сигнификации окружающей среды субъектом, И. Альтмана о психологической приватности, А. В. Брушлинского о неотделимости субъекта и его бытия [14].

Мы принимали во внимание также метанаучные наблюдения особенностей современной цивилизации. Так, согласно К. Лоренцу, переизбыток жизни на Земле, плотность сосуществования людей делают их чрезмерно взаимозависимыми, что приводит к необходимости психологических механизмов отдаления, построения границ [10]. Другой великий философ XX века, Х. Ортега-и-Гассет, отмечал две особенности современного «массового» человека: отсутствие благодарности за

то, что он получает, и склонность внедряться, не считаясь с потребностями других людей [17]. Таким образом, современное бытие делает наличие психологических границ условием выживания.

Границы личности как метафора использовались в психологии всегда. Одним из первых использовал этот термин психоаналитик П. Федерн, имея в виду различие между состояниями сознания. Позже оперировать этим понятием в разных аспектах стали И. и М. Польстеры, Н. Браун, Э. Хартманн, акцентируя границы между субличностями, а также между субъектом и окружающей средой [33]. Н. Браун выделяла четыре типа психологических границ [30]. Если они мягкие (soft), то человек легко поддается на манипуляции, «сливается» с другими. Человек с упругими (spongy) границами сочетает ригидность и мягкость в разных аспектах бытия, что позволяет ему меньше эмоционально заражаться от окружающих, однако он не уверен относительно того, что позволять себе и от чего воздерживаться. Субъект с ригидными (rigid) границами закрыт, отгорожен, обычно в силу пережитого насилия; ригидные границы селективны в зависимости от места, времени, обстоятельств. Наконец, гибкие (flexible) границы – это идеал; у их обладателя достаточно контроля, присутствует внутреннее решение относительно правил, он устойчив к эмоциональному заражению, манипуляциям, эксплуатации.

В российской психологии понятие границ тоже нашло распространение [12; 19; 28].

Психологические (личностные) границы выполняют ряд очень важных функций. Так, на границе взаимодействия с миром рождается субъектность: границы определяют, что есть «Я» и «не-Я». Далее, границы определяют личную идентичность человека: устанавливая границу, он получает возможность активно выбирать способы самовыражения и самоутверждения, не нарушающие личной свободы. Затем, границы создают возможность и инструмент равноправного взаимодействия; если они не справляются с этой функцией, конструктивный контакт подменяется либо пассивной манипуляцией, либо агрессивным неуважением к другим. Еще одна функция состоит в селекции внешних влияний и защите от разрушительных воздействий; нарушение границ влечет развитие склонности к виктимизации и комплекса жертвы. Наконец, границы определяют пределы личной ответственности, помогая понять, за что конкретно че-

ловек отвечает, а что объектом его контроля не является.

Таким образом, понятно, что психологические границы обеспечивают личное благополучие и успешность социального взаимодействия, устанавливая разумный баланс между удовлетворением потребностей субъекта и тех, с кем он взаимодействует.

Феноменология психологических границ может исследоваться и описываться по-разному, в зависимости от исходной научной парадигмы. Мы опирались на понятие психологического пространства, содержательно близкое эмпирической личности [13; 14]. В силу своих потребностей человек осуществляет селекцию содержимого окружающей среды, присваивая ее и идентифицируясь с ним. Фрагмент среды, обладающий субъективно высоким значением для человека, охраняемый и укрепляемый им, мы и называем психологическим пространством личности. Эмпирически нами выделены следующие шесть сфер психологического пространства: собственное тело человека (1), личная территория (2), вещи и личные принадлежности (3), режим жизни и временные привычки (4), социальные контакты (5), вкусы и ценности (6).

Множественные взаимоотношения человека и мира определяют тот факт, что человек что-то всегда вбирает извне, а что-то отдает, отчуждает от себя в окружающую среду [26]. Вокруг каждого существует средовой «невидимый пузырь», и любой человек может быть охарактеризован в терминах реального бытия. В отличие от окружающей среды, психологическое пространство представляет собой результат означивания (сигнификации) и обживания (персонализации) человеком части мира вокруг, в силу чего оно начинает обладать для него особым смыслом.

Именно связь с персонализированной средой наделяет человека чувством целостности, «онтологической уверенности» [11] и предохраняет от самоотчуждения [34; 9]. Известный исследователь Х. Хефт полагает, что у каждого человека существует так называемая «средовая цена» (environmental meaning), которая в повседневной жизни определяет статус человека и уровень его самоуважения – так, комфортные условия возвышают, а дискомфортные – унижают, хотя эти эффекты обычно не рефлексированы [32].

Таким образом, исходя из высокой ценности психологического пространства для субъекта, очевидно, что необходимо обладать личностной способностью его защищать и охранять. Эту адаптивную способность мы и называем психологической суверенностью [14].

Психологические функции изучаемого качества – селекция влияний, резистентность к негативным воздействиям и, как следствие, возможность саморазвития личности. Можно говорить о наличии потребности в суверенности, которая принимает разное конкретно-средовое выражение в зависимости от объективных условий (геосоциальный статус) и задачи взросления человека.

Внутри каждой из сфер психологического пространства складываются свои онтологические языки самовыражения, и каждый человек обладает индивидуальным профилем суверенности, в зависимости от преобладающей чувствительности: так, кто-то категорически не переносит, чтобы дотрагивались до его тела и кормили тем, что он не очень любит, а кто-то легко примиряется с такими опытами, но зато не может прожить без возможности уединения или путешествий.

В исследованиях уже показано, что психологическая суверенность 1) усиливается в онтогенезе, отвечая задачам взросления человека; 2) проявляется в формах психической активности, соответствующей всем уровням индивидуальности; 3) определяет благополучие и продуктивность личности в различных сферах жизнедеятельности.

Итак, суверенность изучается с точки зрения той жизненной сферы, по отношению к которой она устанавливается, и с учетом прочности границ, позволяющих человеку сохранять свое эмпирическое Я. В зависимости от возраста изучаемой группы в исследованиях суверенности используются либо методы моделирования (игровой ситуации, сказочной истории и пр.), либо опросники, чаще всего – разработанный нами опросник Суверенность психологического пространства (СПП) или его обновленная версия (СПП-2010).

Основные исследования суверенности, которые к настоящему моменту охватили несколько тысяч человек, можно условно сгруппировать в три направления: это онтогенез суверенности, связь с разными параметрами психологического и социального благополучия и роль в регуляции социального взаимодействия разного уровня. Представим краткий обзор результатов новейших исследований в этих предметных областях.

Глубокое феноменологическое исследование границ у детей разного возраста, осуществленное в работе О. В. Силиной, привело к следующим выводам [20]. У детей 2–3 лет «чувство границ Я» проявляется преимущественно в стрессовых условиях, границы Я выступают как

биологическое образование, служащее целям самосохранения. В возрасте 4–5 лет возникает нормативное, но пока не осознаваемое «чувство границ Я», они начинают выступать как психологическое образование, обеспечивая комфорт и безопасность личности ребенка. Возраст 6–7 лет характеризуется появлением децентрации (признания факта существования границ Я также и у окружающих). Границы Я наполняются социальным смыслом, служат целям коммуникации. Наконец, в возрасте 8–10 лет границы Я принимают осознанный и социальный характер, начиная формироваться как личностное образование.

В исследовании А. С. Филяевич также показано, что границы возникают очень рано, маркируясь острым чувством приватности по отношению к разным жизненным сферам [24]. В дошкольном возрасте главный предмет защиты – это удовлетворение физиологических потребностей, что вполне сочетается с давно известными данными, что дошкольный возраст сензитивен для возникновения стыдливости и развития психологических травм, связанных с физическим насилием. В то же время существуют и половые различия: для девочек ценность и предмет защиты представляют личные вещи, а для мальчиков – взаимодействие с людьми и домашними животными. В этом же исследовании показано, что высокий уровень приватности обусловлен низкой чувствительностью к наказанию и представляет собой мощный антипредиктор тревожности в дошкольном возрасте.

Адаптивная функция психологических границ начинает обнаруживать себя достаточно рано. Так, Т. В. Пивненко показала, что отвергаемые сверстниками дошкольники имеют нарушенные границы и это отражается в искажении структуры и содержания детской игры (роли, сюжета, неадекватности игрового пространства, отношения к игрушкам), которая для таких детей выполняет скорее психотерапевтическую, чем развивающую функцию [19]. Одновременно обнаружено, что дети, не принимаемые сверстниками, отличаются от благополучных детей с сохранными границами повышенной тревожностью, агрессивностью, заниженной самооценкой.

Е. Н. Панина обнаружила, что суверенность действительно связана с субъективным благополучием личности, особенно с такими индикаторами его отсутствия, как тревожность, ригидность, агрессивность [18]. Однако эта связь нелинейна: в группе депривированных она имеет прямой характер, у суверенных и сверхсуверенных –

обратный, что позволяет судить о разных психологических механизмах поддержания границ. У всех респондентов отмечена положительная связь с переживанием удовлетворенности жизнью.

Д. С. Никулина и М. В. Крекова обнаружили, что уровень суверенности связан с предпочитаемыми стратегиями совладающего поведения: депривированные используют поиск социальной поддержки, принятие ответственности, самоконтроль, умеренно суверенные – принятие ответственности, а сверхсуверенные не имеют выраженных предпочтений и, скорее всего, реагируют импульсивно [16]. Можно заключить, что суверенность действительно сочетается с авторской, субъектной позицией личности.

Существуют и данные о частных связях личностной суверенности и различных аспектов здоровья и благополучия человека. В. А. Бардадымов показал, что при формировании зависимости от психоактивных веществ у подростков предиктор перехода на более высокую стадию – это суверенность вещей, т. е. гипертрофированное внимание к тому, чтобы обладать, возможно, основанное на «вещизме», возможно – компенсирующее недостаток личных предметов, которые как раз в этом возрасте часто представляют знак успешности и способ самопрезентации [2].

Н. Б. Астанина обнаружила, что у несовершеннолетних правонарушителей уровень суверенности отличается от такового у подростков нормативной группы, причем это отличие обусловлено содержанием преступления: так, у подростков, совершивших преступления против собственности, как правило, уровень понижен, а у тех, кто совершил преступления против личности, – повышен с тенденцией к сверхсуверенности [1; 33]. То есть если первая группа изначально скорее жертва и преступление носит реактивный характер, то у вторых склонность внедряться первична и выражается, среди прочего, в делинквентном поведении.

Склонность к виктимизации также обнаруживает связь с суверенностью: так, Е. С. Фоминых обнаружила, что изначально пониженный уровень суверенности способствует закреплению позиции жертвы как личностной черты [25].

Существует и связь суверенности с психосоматическими показателями. Е. А. Сахаров и Э. Н. Ахмадуллина показали, что больные шизофренией, в отличие от здоровых, обладают более высоким уровнем психологической суверенности, т. е. отдаляются от других людей, что вполне соответствует клинической картине; при этом ин-

интересно, что суверенность положительно связана с такими способами разрешения конфликтов, как сотрудничество и приспособление, и отрицательно – с избеганием и соперничеством [20]. То есть прочность границ, возможно, способствует адаптивному поведению.

Л. Г. Жедунова обнаружила, что больные с диагнозом «аутоиммунный тиреоидит» (АИТ), возникновение которого связывают с неспособностью конструктивно выйти из предшествующего болезни личностного кризиса, обнаруживают дефицит личностной суверенности, причем во всех областях психологического пространства [5]. Таким образом, суверенность может быть рассмотрена как коррелят (а возможно, и предиктор) соматического здоровья.

Суверенность определяет не только проблемы взаимодействия человека и мира, но также задает и ценностное содержание этого взаимодействия. Е. О. Шамшикова открыла, что суверенность нелинейно связана с такой чертой личности, как нарциссизм, причем склонность внедряться в пространство других в группе слабо-нарциссических личностей отрицательно связана с уровнем личностной суверенности, т. е. реактивна, а у высоко-нарциссических эта связь не столь убедительна; по-видимому, нарциссическая личность склонна внедряться даже при наличии безопасных собственных границ [28]. Таким образом, суверенность предстает как характерологический коррелят эгоцентризма.

Н. В. Буравцова в соответствии с полученными нами ранее результатами обнаружила, что чувствительность к смыслу жизни положительно связана с уровнем суверенности; оказалось также, что суверенность коррелирует с эмпатией, а ее динамика специфична для представителей разных профессий [4]. Повышение суверенности среди педагогов положительно связано с умением формулировать жизненные цели, удовлетворенностью интенсивностью жизни и самореализацией, а у психологов – с верой в возможность самостоятельно контролировать жизнь и строить благоприятные отношения с людьми. Хотя и то и другое – однозначно ценные приобретения, суверенные психологи, по-видимому, более склонны к жизнетворчеству, по сравнению с суверенными педагогами.

Н. В. Коптева показала, что суверенность типологически связана с онтологической уверенностью (переживанием человеком уверенности в своем бытии) [7]. Выделено 4 типа связи и, соответственно, личности:



1. Онтологически уверенные и суверенные, которых У. Джемс называл счастливыми сынами земли, властелинами суши и морей.
2. Онтологически не уверенные и не суверенные, самая малочисленная группа.
3. Онтологически уверенные с низким уровнем суверенности (переживание наличия надежных бытийных опор сочетается с нарушением целостности границ), о которых У. Джемс писал, что хотя границы их личности бывают довольно неопределенными, богатство ее содержания с избытком вознаграждает за это.
4. Наконец, последний тип представляют суверенные с относительно низким уровнем онтологической уверенности, по выражению У. Джемса, «узкие личности», для которых прагматичное богатство бытия представляет условие доверия к миру. Полученные данные указывают на антагонистический и компенсаторный характер отношений между онтологической уверенностью и суверенностью, побуждая к поиску тех оптимальных для личности показателей суверенности, которые бы были гарантированно благоприятными для ее развития. В то же время И. В. Латыпов получил несколько более одномерные данные, что утрата суверенности выступает значимым признаком самоотчуждения [9].

Суверенность – важный регулятор внутрисемейных отношений, поскольку, отделяя субъекта от среды вообще, границы отделяют его и от близких людей, с которыми он делит жизненное пространство [15]. К настоящему времени и в этой области получены вполне доказанные факты. Так, Ю. В. Курбаткина обнаружила, что чрезмерно близкая дистанция в браке вредоносна для самоактуализации женщины, однако совершенно не влияет на самоактуализацию мужчины [8]. Ю. Е. Скоромная показала, что суверенность как показатель личностной зрелости способствует развитию психологической готовности к материнству [22]. В то же время уровень суверенности динамично меняется в зависимости от фазы материнства: он наиболее высок у недавно вышедших замуж не беременных женщин, достаточно высок у беременных и рожениц и резко падает у молодых матерей, ребенку которых не исполнилось 1,5 лет, что вполне согласуется с реальностью, состоящей в том, что эмпирическая личность молодой матери действительно сужена, не автономна, подчинена служению своему ребенку и семье.



Наконец, системный анализ динамики суверенности в браке представлен в работе А. Р. Тиводар [23]. Ею показано, что в начале брака общий показатель суверенности значимо выше у мужской части выборки, что может быть объяснено особенностями воспитания мальчика в семье, свойственной ему большей автономией. С обретением опыта совместной жизни, однако, показатели личной приватности резко снижаются, но сближаются у мужчин и женщин, а со временем женские показатели начинают превосходить мужские.

Итак, проведенный анализ продемонстрировал, что психологическая суверенность как феномен границ действительно представляет собой коррелят и предиктор множества личностно и социально значимых аспектов человеческого бытия, способствуя автономности, зрелости, благополучию, социальной адаптации и успешности.

В то же время очевидно, что вывод о необходимости поступательно развивать и укреплять суверенность у каждого был бы поспешным и противоречащим идее контекстуальности в психологическом исследовании. Как и большинство на первый взгляд позитивных личностных особенностей, суверенность представляет собой «обоюдоострый меч»: избыток суверенности субъекта – это знак психопатологии, фактор дискомфорта или даже угрозы для тех, кто находится рядом с человеком. Личность никогда не свободна от своего окружения. Стремление установить высокий уровень суверенности на первом этапе взаимодействия чревато потерей доверия на следующем этапе. Поэтому исследования суверенности и практическое использование этого конструкта должны вестись в идеографической парадигме с учетом смысла человеческого бытия и возможных социальных и этических последствий.

#### *Литература*

1. Астанина Н. Б. Особенности феномена доверия у несовершеннолетних правонарушителей мужского пола. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2010.
2. Бардадымов В. А. Аутентичность личности подростков на разных стадиях аддиктивного поведения. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2012.
3. Бейтсон Г. Шаги в направлении экологии разума: избранные статьи по психиатрии. М., 2005.
4. Буравцова Н. В. Взаимосвязь структурно-содержательных характеристик психологического пространства личности и эмпатии. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2011.
5. Жедунова Л. Г. Ритмозависимые заболевания как форма деструктивного разрешения личностного кризиса // Психология. 2008. 4. 57. С. 112–116.
6. Конфуций. Лунь Юй. СПб., 2000.

7. *Коптева Н. В.* Онтологическая уверенность и психологическая суверенность // Мир науки, культуры, образования. 2010. Т. 3. № 22. С. 223–227.
8. *Курбаткина Ю. В.* Психологическая дистанция в браке. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2006.
9. *Латыпов И. В.* Соотношение феномена самоотчуждения с образом Я личности. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2011.
10. *Лоренц К.* Восемь смертных грехов цивилизованного человечества // Вопросы философии. 1992. № 3. С. 39–53.
11. *Лэнг Р. Д.* Расколотое «Я». СПб., 1995.
12. *Марцинковская Т. Д.* Психологические границы: история и современное состояние // Мир психологии. 2008. № 3. С. 55–61.
13. *Нартова-Бочавер С. К.* Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение // Психологический журн. 2003. № 6. С. 27–36.
14. *Нартова-Бочавер С. К.* Человек суверенный. СПб., 2008.
15. *Нартова-Бочавер С. К., Бочавер К. А., Бочавер С. Ю.* Жизненное пространство семьи: объединение и разделение. М., 2011.
16. *Никулина Д. С., Крекова М. В.* Копинг-стратегии людей с разным уровнем психологической суверенности // Известия ТТИ ЮФУ. Тематический вып. «Психология и педагогика». 2009. № 1. С. 189–195.
17. *Ортега-и-Гассет Х.* Восстание масс. М., 2005.
18. *Панина Е. Н.* Взаимосвязь суверенности психологического пространства и субъективного благополучия личности. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Красноярск, 2006.
19. *Пивненко Т. В.* Психологические границы Я в игре детей, не принимаемых сверстниками. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2008.
20. *Сахаров Е. А., Ахмадулина Э. Н.* Связь психологической суверенности с особенностями психологического преодоления конфликтов у больных шизофренией // Практическая медицина. 2009. № 6 (38). С. 63–66.
21. *Силина О. В.* Границы Я в раннем, дошкольном и младшем школьном возрасте. Дисс. ... магистра. М.: МГППУ, 2012.
22. *Скоромная Ю. Е.* Субъективная готовность к материнству как психологический феномен. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2006.
23. *Тиводар А. Р.* Личность как субъект со-бытия в брачных отношениях. Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. Краснодар, 2008.
24. *Филяревич А. С.* Приватность дошкольников как показатель их психологического благополучия. Дипломная работа. М.: МГППУ, 2013.
25. *Фоминых Е. С.* Психолого-педагогическое сопровождение девиктимизации студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве вуза. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2012.
26. *Хейдметс М.* Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Средовые условия групповой деятельности / Под ред. Х. Миккина. Таллин, 1988. С. 7–15.
27. *Хромов А. Б.* Пятифакторный опросник личности. Курган, 2000.
28. *Шамишкова О. А., Шамишкова Е. О.* Нарциссические проявления личности как образующие континуума переходных форм существования «границ Я» // Мир науки, культуры, образования. 2009. Т. 19. № 7. С. 265–270.
29. 6th European conference on positive psychology, 26–29 June, 2012, Moscow.
30. *Brown N. W.* The Destructive narcissistic pattern / N.W. Brown. Westport,

- Connecticut, London, 1998.
31. Conducting of everyday life. Program and abstracts. June 26–28, 2013. Roskille, 2013.
  32. *Heft H.* Ecological Psychology in Context. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
  33. *Nartova-Bochaver S.* The Personal Sovereignty: A Theoretical Conceptualization and Development of the Instrument for its Measurement // 6th European conference on positive psychology, 26–29 June, 2012, Moscow. [http://www.ecpp2012.ru/scientific\\_program/final\\_programme.pdf](http://www.ecpp2012.ru/scientific_program/final_programme.pdf).
  34. *Wood A. M., Linley P. A., Maltby J., Baliousis M., Joseph S.* The Authentic Personality: A Theoretical and Empirical Conceptualization and the Development of the Authenticity Scale // Journ. of Counseling Psychology. 2008. V. 55. № 3. P. 385–399.

**А. В. Махнач**

### **Модель позитивной социализации человека через призму его жизнеспособности**

В психологии, как и в других социальных науках, существуют два подхода, которые в общем виде сопоставимы с двумя моделями: медицинской и социальной (моделью здоровья). Однако еще некоторое время назад понимание психического заболевания как болезни преобладало, что привело к развитию медицинской модели в лечении и к развитию научных исследований в области лечения психических расстройств. При этом психология нормального, здорового функционирования человеческого поведения и условий, способствующих благополучию человека, чаще всего игнорировалась [22]. «Медицинская модель» — это термин, предложенный Р. Лэнгом как зонтичное понятие для определения набора процедур, которым в большинстве программ обучаются врачи, медицинские психологи, психотерапевты [18]. Этот набор предполагает знание истории болезни, анализы и лечение, которые надо назначить, прогноз успешности лечения с позиции дефицитарности, дефекта. Известный социолог Э. Гофман сравнивал эту модель, появившуюся в эпоху постиндустриальной революции, с проведением ремонтных работ плохим мастером, что-то починяющего (часы, радио или позже — телевизор) [16], рассматривая эту модель как механистичную. Медицинская модель представляет собой подход к индивиду и его болезни (физическому страданию, психической болезни, социальному неблагополучию), доминирующий в медицине, психотерапии, целью которого является выяв-

ление симптомов и синдромов и лечение тела (индивида, общества) как очень сложного механизма. Теоретические модели некоторых научных направлений полностью базируются на постулатах медицинской модели: психодинамические теории, психогенетические теории, биохимические теории, теории стресса, теория когнитивного развития Пиаже и многие другие. Влиятельная вследствие фундаментальности большого количества исследований, научных традиций и больших имен медицинская модель часто искажает реальность, так как представляет под определенным углом все, что в рамках этой модели имеется: данные, наблюдения, феномены, теории. Эта модель (изначально как набор процедур) является на сегодняшний день основой не только медицинских процедур в адрес больного, но и моделью мира, оказывающей значительное влияние на теоретиков в медицинских науках, психологии, философии, специалистов большинства отраслей знания, связанных с человеком. Посредством литературы, СМИ, фильмов, искусства, доминирующей в обществе идеологии эта модель нездоровья усиливает и интернализует негативное самовосприятие индивида, не способствует его развитию.

Например, в феноменологии сиротства восприятие мира в рамках этой модели позволяет описывать окружающую среду ребенка-сироты «синдромами» и «симптомами» неблагополучия, что приводит к воспроизводству круга неблагополучия: неблагополучные дети, не имеющие опыта выстраивания субъект-субъектных отношений, вырастая, становятся неблагополучными родителями, воспитывают неблагополучных детей, которые в свое время повторяют своих родителей. Этот круг неблагополучия проявляется в неустойчивой самооценке, зависимости как черты личности, включающей в себя постоянную нужду в принятии другими, любви со стороны других, а также негативное восприятие себя, своей роли в семье, социуме.

В противовес этой модели в медицине, социальных и поведенческих науках появились *холистическая модель здоровья* (1970-е годы), *социальная модель* (обозначившаяся в 1960-е годы как реакция на сегрегацию инвалидов), *биопсихосоциальная модель* [12] и *модель выздоровления*. В последней – модели выздоровления – используются такие важные для индивида понятия как надежда, индивидуальный потенциал, выздоровление. Выздоровление рассматривается как процесс, который усиливается надеждой, пониманием себя, под-

держивающими взаимоотношениями, включением в социум, развитием совладающих механизмов, самостоятельностью, появлением смысла жизни, жизнеспособностью человека. В связи с этим, например, деинституционализация является очень важным событием: для человека – в случае его серьезной болезни или для ребенка-сироты. Смысл деинституционализации и позитивной социализации заключается в возврате в общество, к правилам жизни малой группы, нормального социального окружения. Хотя модель выздоровления и вышла также из психиатрических клиник, групп алкоголиков (программа «Анонимные алкоголики»), для детей-сирот многие из понятий этой модели являются ключевыми, определяющими их «выздоровление» от «болезни», которую они получили от семьи, общества, имеющей уже привычное название «сиротство».

Базовым концептом социальной модели (модели здоровья, позитивной социализации), появившейся как ответ на сегрегацию людей с особыми нуждами, является понятие равенства всех: людей с особыми нуждами и обычных людей. Борьбу за равенство часто сравнивают с борьбой за равенство маргинальных групп, потому как равенство не дается по рождению – его надо завоевать. Равные права усиливают возможность принятия человеком, находящимся в субъект-субъектных отношениях с близким окружением, самостоятельных решений и возможность жить в полноте жизни, что сопоставимо с определением жизнеспособности: «жить хорошо, любить хорошо, работать хорошо» [14]. Социальная активность человека, отраженная в старом лозунге «Ничего о нас без нас», приводит к изменениям в обществе, проявляясь в установках в адрес тех или иных социальных групп, доступности информации в тех видах и формах, которая без барьеров воспринимается людьми со специальными потребностями, в формировании установок, свободных от предрассудков и, в конечном итоге – в позитивной социализации.

Сосуществование этих двух подходов заметно в феноменологии и дискурсе сиротства. На основе дискурсного анализа было выявлено, что сейчас дети-сироты рассматриваются как объекты социальных взаимодействий, которые являются также и объектами современной культуры, социальной общности, свойственными конкретному историческому периоду развития общества. Так, по мнению М. С. Астоянц, в современном дискурсе сиротства можно выделить 3 его типа: дискурс *социаль-*

ной опасности, социального самооправдания и социальной интеграции. В дискурсе *социальной опасности* сирота выступает как объект, которого общество исключает, он чаще всего воспринимается как угроза криминализации общества. Дискурс *социального самооправдания* предполагает поиск виноватых с обвинением неблагополучных семей. Дискурс *социального партнерства* (интеграция общества в решении проблем детей-сирот) признает существование проблемы семейного неблагополучия, «ребенок предстает как активная развивающаяся личность, а решение проблемы социального сиротства видится в интеграции всего общества, в сотрудничестве государственных структур, общественных организаций, профессиональных объединений, СМИ» [2]. И общество и ребенок-сирота выступают в этом случае как субъекты взаимодействия. В исследовании показано, что в поле дискурса сиротства одновременно существуют и очевидно вступают в противоречие два дискурса: социальной опасности и социального партнерства. Первый – родом из медицинской модели, согласно которой объект приложения усилий – сирота; второй – из модели позитивной социализации, и взаимоотношения в рамках этой модели уже во многом субъектны.

В последнее время в ряде социальных наук и в психологии обозначился отход от существующей столетиями медицинской модели в пользу модели позитивной социализации, однако это в малой степени коснулось феноменологии сиротства. Интересно, что использование таких слов как «помощь» и «социальная услуга» соотносимо с медицинской моделью и предполагает только субъект-объектные взаимоотношения. Это означает, что люди с особыми потребностями (физическими, социальными) нуждаются в поддержке, что говорит об индивиде как о проблеме вместо того, чтобы центр проблемы переносить на барьеры, создаваемые окружением индивида, социумом или семьей. Именно эти термины «поддержка», «услуга», «сопровождение» крайне часто используются специалистами социальной сферы, психологами, которые работают с людьми с особыми потребностями. В разговоре, например, о социальной поддержке замещающих семей важно ее восприятие реципиентами этой поддержки. D. Ghate, N. Hazel ввели понятие «негативной поддержки», указывающее на тонкую границу между помощью и вмешательством, потерей контроля над собственной жизнью и детьми, что кажется родителям вероятными последствиями принятия помощи (цит. по: [1]).

Поэтому не случайны многочисленные наблюдения специалистов, касающиеся взаимодействия служб сопровождения и замещающих родителей. Последние не желают находиться в качестве объекта вмешательства, а оказание им поддержки в таком понимании означает отношение к семье как имеющей дефицит своих ресурсов, социально нездоровой и, соответственно, слабой, что вполне вписывается в медицинскую модель взаимодействия «пациент – больной».

М. Оливер, один из авторов социальной модели, считает, что ее наличие напрямую связано с доминирующей идеологией в обществе. По его представлению, если определенные структуры в обществе являются проблемными, то именно они и требуют внимания со стороны общества и изменение этих структур уже в рамках модели здоровья [21]. К дефицитарным признакам, оценивающим взаимодействие индивида с любой из действующих структур общества, он относит отсутствие необходимого образования, бедность, дискриминацию при приеме на работу, обесценивание сделанного человеком, предрассудки, веру в силу только медицинского лечения, недостаток информации и др. При этом он считает, что люди с особыми социальными, физическими или интеллектуальными нуждами должны обладать равными правами с другими членами общества в доступе к ресурсам общества и государства. В исследовании, проводимом в рамках социальной модели здоровья, говорится о существующих в обществе социальных установках, которые, прежде всего, отражаются на детском возрасте и сказываются на детях [20]. Развитие ребенка связывается со степенью принятия в обществе его сильных и слабых сторон – от этого зависит его будущее, судьба. Ниже в таблице отражены установки, существующие в двух моделях в адрес детей.

Таблица сравнения представлений, принятых в медицинской и социальной моделях – на примере детства (цит. по: [20])

<b>Медицинская модель</b>	<b>Социальная модель</b>
Ребенок наделен недостатками	Ребенок представляет собой ценность
Диагнозы	Сильные стороны ребенка определяются им самим и другими
Приклеивание ярлыков	Определение барьеров и развитие взглядов
Нездоровье становится фокусом внимания	Разрабатываются программы развития



<b>Медицинская модель</b>	<b>Социальная модель</b>
Оценка, мониторинг, программы терапии навязываются	Предлагаемые ресурсы становятся доступными для обычных служб
Сегрегация и альтернативные службы	Обучение родителей и профессионалов
Люди из числа помощников задействованы постоянно	Взаимоотношения поддерживаются
Возвращение если лечение проходит нормально или перманентное исключение	Различия принимаются, ребенок включается
Общество остается неизменным	Общество развивается

В последние десятилетия XX века в рамках бурно развивающейся отрасли психологии – психологии здоровья, наметился отход от медицинской модели и обращение к исследованиям ресурсов, благополучия и жизнеспособности; обосновывается существование модели позитивной социализации человека. Психология здоровья, уходящая корнями в биопсихосоциальную модель Дж. Энджела [12], стремится доказать, что биологические, психосоциальные (включая мышление, эмоции и поведение) и социальные факторы все вместе играют значимую роль в функционировании индивида в его болезни или нарушении. Сформулированная Дж. Энджелом биопсихосоциальная модель отражает динамический, интерактивный и в то же время дуалистический взгляд на человеческий опыт, в котором есть место взаимовлиянию сознания и тела, социального окружения и биологического в человеке. Введение биопсихосоциальной модели – это не столько смена парадигм, обусловленная кризисом некоего научного метода или открытием нового закона, сколько осторожное расширение набора средств, более полное использование накопленных наукой знаний в интересах каждого индивида [8]. Эта модель, несмотря на ее происхождение из модели медицинской, делает акцент на здоровье человека. Исследования в русле этой модели направлены на предупреждение болезни, на продвижение здорового образа жизни, снижение риска заболевания – все это получило развитие в том числе и в психологии здоровья.

Как научно-практическое направление психология здоровья призвана расширять возможности восприятия человеком более широкого контекста своего существования в его жизненной среде. Применительно к детско-подростковой популяции такой подход обуславливает необходимость исследования взаимосвязи между возможными нарушениями возрастного развития и возможностями позитивной социализа-



ции ребенка посредством использования присущих ему и его окружению ресурсов, потенциала, факторов жизнеспособности. Ребенок при этом выступает субъектом изменений. Поскольку психология здоровья предусматривает поддержание здоровья человека, то, по нашему мнению, исследования в области психологии здоровья человека не могут проходить вне его экологии. Поэтому это направление пересекается по предмету исследования (здоровье, здоровое функционирование индивида) и по объекту (индивид с его социальным окружением) с экологическим подходом в психологии развития У. Бронфенбреннера [10]. Социокультурный (экологический) подход в исследовании детского развития состоит в междисциплинарном объяснении процессов социализации человека. Экологическая модель, описывающая структуру окружения ребенка, предложенная У. Бронфенбреннером, выделяет в качестве основных сфер человеческого развития на всем его протяжении четыре следующих контекста: семейный, социальный, культурный и исторический. По Бронфенбреннеру, экологическая среда развития ребенка состоит из четырех вложенных одна в другую систем; при этом система – это сообщество общающихся и влияющих друг на друга людей. По отношению к ребенку существуют системы, в которые сам ребенок не входит, но которые оказывают на него косвенное влияние. Эти системы являются неперенным условием его экологии и позитивной социализации. В социологии экологический подход близок к «драматургическому подходу» во взаимоотношениях человека Э. Гофмана. По Гофману, общество не гомогенно, мы взаимодействуем друг с другом по-разному в разных контекстах. И каждый раз, оценивая контекст, индивид должен понимать, что это не контекст общества в целом, а только конкретный контекст взаимодействия, и существует очень широкий контекст, лежащий за пределами символической интеракции человека с человеком [16]. В рамках модели позитивной социализации этот контекст наполнен драматургией позитивных интеракций.

С опорой на основные положения экологического подхода в последние десятилетия проводятся исследования жизнеспособности («resilience») детей, подростков и семей. Психологами это интегративное качество человека было выделено в лонгитюдном исследовании Э. Вернер с сотр., исследовавших на протяжении сорока лет 697 жителей о. Кауи (Гавайские острова) и определивших жизнеспособность как баланс между факторами риска и защитными фак-

торами [24]. У большинства испытуемых Э. Вернер существовала типичная для условий, в которых они проживали, возможность стать алкоголиком, остаться без образования, вырастить детей вне брака и т. п., но многие выбрали путь изменения судьбы и выросли жизнеспособными людьми, став для себя и общества субъектом изменений. Практически об этом же феномене свидетельствуют исследования М. Блейера, наблюдавшего в течение более чем 40 лет 184 ребенка с родителями-шизофрениками и описавшего их функционирование в разных условиях: семьи, общения со сверстниками, родными, в минуты радости и горя. Многие из этих детей получили, с теоретической точки зрения, почти все, что следует отнести к неблагоприятному типу влияния семьи, о котором можно было бы предположить. Эти дети имели неблагоприятный генетический фон из-за родителей-шизофреников, но даже он был не единственным неблагоприятным фактором, с которым они должны были бороться взрослея. У большинства детей было то, что можно считать частично «нормальными» условиями жизни в семье, но некоторые из них жили действительно в крайне неблагоприятном окружении. Несмотря на трудные условия окружающей среды, неблагоприятный генетический фон, на удивление большое число из этих детей показали способность жить «нормальной» или «почти нормальной» жизнью. Только чуть менее 10 % наблюдаемых из этой выборки был поставлен диагноз «шизофрения» в их взрослом состоянии. Продемонстрированная жизнеспособность большинства из этих детей имеет несомненный теоретический интерес и должна служить достаточно обнадеживающим стимулом как для исследователей, так и для обывателей [7]. Наблюдения М. Блейера являются, пожалуй, одними из первых лонгитюдов, показывающих взаимосвязь социальных и семейных рисков – с одной стороны, и жизнеспособности отдельных членов семьи – с другой. В своих исследованиях М. Блейер, будучи врачом-психиатром, отходит от медицинской модели дефицитарности, делает не свойственный тому времени и профессиональному сообществу акцент на ресурсах семьи и индивидуальных ресурсах (не называя их так), дающих возможность человеку изменить свою жизнь, несмотря на неблагоприятные условия в ней. Он предлагает своим пациентам не следовать предписанному сценарию – стать больными, такими же, как их родители, а парадоксаль-

но – искать ресурсы в семье, общении со сверстниками, родными, т. е. стать активным субъектом изменений своей жизни. Эти ресурсы он рассматривает как условие, помогающее ребенку устоять, развиваться и «отскочить», не разрушив себя. Позже это качество назовут сначала неуязвимостью ребенка, а потом – жизнеспособностью. Интересно, что только через несколько десятилетий появится одно из современных направлений исследования жизнеспособности, базирующееся на теории компетентности в отношениях [17]. В этом подходе жизнеспособность рассматривается как компетентность в отношениях (на эмоциональном, когнитивном и социальном уровнях), которая меняется в зависимости от культурального контекста, гендера и изменений, происходящих на протяжении жизненных циклов человека [15].

Выделение и описание феномена жизнеспособности человека связано с условно выделяемыми и исторически сложившимися этапами исследования этого феномена. Но на каждом этапе жизнеспособность человека рассматривается в рамках модели позитивной (экологической) социализации. Большинство исследователей особое внимание обращает на развитие социальные отношения, включенность человека в семейные, дружеские отношения, определяющие его жизнеспособность. В изучении жизнеспособности человека условно выделяют пять этапов.

На первом этапе в 50-х годах Н. Гармези в проекте «Компетентность» (Project Competence) исследовал взаимовлияние родительской компетентности, неблагоприятных условий жизни и жизнеспособности детей, подтвердил значимость родительских компетенций для прогноза функционирования родителей и развития у детей неуязвимости как свойства, даже в случаях с серьезными психическими заболеваниями родителей [14]. Первая волна исследований была направлена на изучение защитных механизмов, которые предсказывают жизнеспособность, с попыткой понять, что смягчает влияние факторов риска на детей [там же]. Концептуализация понятия жизнеспособности на этом этапе наполнялась пониманием, какие факторы являются защитными и формируют компетентность родителей и, в связи с этим, развитие детей. Круг «значимых других» на этом этапе исследований во многом ограничивался семьей ребенка; последний рассматривался как объект воздействия.

На последующих этапах жизнеспособность изучали в лонгитюдных исследованиях Э. Вернер с сотр. на о. Кауи (Гавайские остро-

ва, 1950–1980 гг.) [24]; в г. Крайстчерч, Новая Зеландия (Christchurch Health and Development Study, 1977–1990 гг.); «неуязвимых» детей [13] и др. Третья волна исследователей из Search Institute [19], Resiliency Canada [11] изучала ресурсы детей, связанные с их жизнеспособностью. Фокус этих исследований сместился от поиска механизмов, которые предотвращают риск, от изучения траектории развития ребенка к наилучшему способу создания ценных качеств личности, развивая детей и их окружение. Четвертая волна исследований продемонстрировала необходимость понимания жизнеспособности как артефакта, как индивидуальной способности идти по своему пути к ресурсам психологического здоровья человека и здоровья социума в контексте культуры [9 и др.]. Жизнеспособность рассматривается как признак здорового и социально приемлемого функционирования человека. На этом этапе появляются наиболее отчетливо попытки описания модели позитивной социализации детей, членов семьи. В связи с этим в исследованиях жизнеспособности человека и семьи внимание ученых обращается, прежде всего, на такие важные понятия как надежда, смысл жизни, индивидуальный потенциал, ресурсы, понимание себя, поддерживающие отношения, включение в социум. Концептуализация понятия жизнеспособности происходит в русле поиска психологических ресурсов личности, семьи, социальных ресурсов общества, сопоставления роли индивидуальных, семейных и социальных ресурсов. Жизнеспособность определялась поиском признаков таковой в социальной среде, семье, общественных и надобщественных институтов: морали, религии, государства. На этих этапах повышение роли «значимого другого» в жизнеспособности ребенка (в основном исследования проводятся на детской, подростковой популяциях) становится очевидным. Жизнеспособность ребенка во многом определяется тем, какие отношения он выстраивает, в какие взаимоотношения включается, кем становится в этих отношениях: субъектом или объектом, соответственно вступая в субъект-объектные или субъект-субъектные отношения. В этом мы соглашаемся с М. Ю. Кондратьевым: «Речь идет не об анализе на интраиндивидуальном уровне каких-то индивидуально-психологических характеристик, якобы обеспечивающих субъективную значимость одного человека для другого, а о метаиндивидуальной репрезентации личности «значимого другого» [3].

В последнее время исследователи делают акцент на экологическом подходе в изучении жизнеспособности: разрабатывается, например, ее четырехаспектная экологическая модель [23] на отдельной возрастной группе (старшие подростки и молодые люди), роль каждого элемента этой модели субъектна: личности, близких людей, сверстников, общества, культуры, государства. Эта модель жизнеспособности включает в себя следующие области: черты личности и индивидуальные характеристики, отношения с близкими, влияние общества и государства, включенность в культуру, культурную традицию. Каждая из этих областей, по мнению исследователей, в большой степени характеризует жизнеспособность ребенка, которую можно описать признаками его позитивной социализации.

В рамках международного проекта по исследованию жизнеспособности подростков и молодежи нами был изучен феномен жизнеспособности подростков-сирот. Участниками эксперимента стали подростки ( $n=56$ ), воспитанники государственных сиротских учреждений<sup>1</sup>. Средний возраст участников – 15.4 года. Для исследования жизнеспособности подростков был использован тест CYRM (Child and Youth Resilience Measure – тест оценки жизнеспособности детей и подростков). Была создана факторная матрица (метод главных компонент, варимакс-вращение); четыре первых фактора были названы нами: «взаимоотношения» – 17.85 % объясняемой дисперсии данных, «субкультура» – 13.91 %, «общество» – 12.72 %, «личностные характеристики» – 10.64 % и наиболее содержательно отражающие структуру жизнеспособности исследуемой группы. Остановимся только на первом факторе, названном «взаимоотношения», как наиболее важном в факторной структуре жизнеспособности подростков-сирот. В него вошли вопросы теста, оценивающие взаимоотношения со «значимыми другими». Мы ранее пришли к выводу, что жизнеспособность детей-сирот во многом определяется приспособлением к доступным и возможным взаимоотношениям для них в их среде [4]. Согласно А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых для сирот характерно особое психологическое образование – детдомовское «мы», дети-сироты делят мир на «своих» и «чужих», на «мы» и «они». От чужих дети-сироты обособляются, ведут себя с ними агрессивно, внутри своей группы подростки-сироты тоже обосо-

<sup>1</sup> Данные собраны А. И. Лактионовой.

бленны, они могут также проявлять жестокость в обращении со своими сверстниками или детьми младшего возраста [5]. Такое положение вещей говорит о преобладании дискурса социальной опасности как для детей-сирот, так и для общества в целом. Именно поэтому, по нашему мнению, взаимоотношения выходят у сирот на первое место, являясь наиболее важным ресурсом жизнеспособности. Жизнь в детском учреждении не требует личности в той ее функции, которую она выполняет в нормальной человеческой жизни [там же]. И поэтому не имея навыков социального поведения, необходимых для успешной адаптации в обществе и формирования социального поведения здоровой личности, сироты вынуждены ориентироваться на ближайшее свое окружение, т. е. сверстников, воспроизводя образец поведения, принятый в их среде. В модели позитивной социализации взаимоотношения со сверстниками для детей-сирот являются ключевой характеристикой развития их социальных навыков. Социальное окружение за пределами группы сверстников не предлагает им иного способа взаимодействия с ним, и, будучи одной из самых стигматизированных групп российского общества, сироты не умеют выстраивать отношения социального партнерства на всех этапах их жизнедеятельности вне интернатных учреждений. Особенно это заметно на примере их выпускников. По понятным причинам роль «значимых других» (соседи, случайные знакомые, одноклассники, учителя, воспитанники детского дома, покровители) в жизни выпускников детских домов заметно возрастает. Выпускники детских домов как бы «добирают» недостающие социальные и эмоциональные ресурсы через опору на покровителей, случайных людей, тех, кто их «пожалел», «продвинул» или оказал помощь [6]. Такое окружение для выпускника может являться фактором риска или защитным фактором в зависимости от того, кто и в какой мере из них является для него «значимым другим», т. е. проявлением одного из защитных средовых факторов жизнеспособности – взаимоотношений. В модели позитивной социализации ребенок-сирота по крайней мере должен иметь опыт выстраивания таких отношений, и еще лучше – если он показывает умение воспроизводить эти отношения вне рамок учреждения, в иных, помимо интернатных, условиях жизнедеятельности. Во всех случаях «значимый другой» должен проявить заботу, опеку, отражающие его отношение к сироте, с преобладани-

ем в его словах и действиях дискурса социальной интеграции, что и будет проявлением жизнеспособности взаимоотношений «подросток – значимый другой». Отношения ребенка с ним показывают признаки возможного воспроизводства в иных социальных отношениях – со сверстниками, старшими людьми. Важна также роль сверстников еще и потому, что чаще всего только с их помощью происходит социализация подростка-сироты, а также формирование правил независимой жизни в будущем дает ему вектор социального развития через тот небольшой и часто единственный опыт социального взаимодействия, который окажет устойчивое влияние на развитие всей его личности в целом. Субъективно взаимоотношения являются наиболее значимым ресурсом для подростков-сирот, они выделяют их даже в том случае, когда это не соответствует объективной реальности. Взаимоотношения в рамках модели позитивной социализации являются неперенным условием этой социализации. Отсутствие этого ресурса приводит к снижению социальной адаптивности подростка и снижению его жизнеспособности.

### **Заключение**

Существующие теории развития (психогенетические теории, биохимические теории, теории стресса и др.) базируются на медицинской модели, в которой представлено преимущественно субъект-объектное взаимодействие. Отказ от этой модели в пользу социальной приводит к формированию в основном субъект-субъектных взаимодействий между людьми. Такая структура взаимодействия закономерно привела к разработке понятия «жизнеспособность», для которого социальные отношения, семья, близкое окружение являются факторами, способствующими развитию жизнеспособности человека. Они становятся основой жизнеспособности в случаях, когда выступают субъектами изменений для человека. Изучение жизнеспособности, по нашему мнению, наиболее полно происходит в русле теории экологических систем У. Бронфенбреннера. Постепенный отход от дефицитарной медицинской модели к социальной определил приоритеты и фокусы исследований: стали изучаться благополучие, надежда, потенциал, ресурсы, смысл жизни, составляющие внутренние и внешние факторы жизнеспособности человека – основу позитивной социализации.

Это изменение также отразилось и на социально неадаптивной группе – подростках-сиротах. Вместе с тем, появление дискурса со-



циального партнерства, восходящего корнями к социальной модели, не является доминирующим как в среде специалистов, так и в обществе. В понимании проблематики сиротства в среде специалистов по-прежнему преобладает медицинская модель. Для формирования жизнеспособности сироты не всегда ими понимается значимость внутренних и внешних факторов: роль среды в широком смысле, культуры, семьи и взаимоотношений со «значимыми другими». В этом случае на примере сирот как социально неадаптивной группе еще пока рано говорить об изменении дискурсов: от социальной опасности и социального самооправдания по направлению к социальному партнерству, что ведет к неправильному пониманию роли «значимых других» в формировании жизнеспособности сирот.

В рамках позитивной модели социализации детей-сирот сочетание внутренних и внешних факторов: среды в самом широком смысле, культуры, взаимоотношения со «значимыми другими», делают каждого ребенка-сироту жизнеспособнее. В модели позитивной социализации взаимоотношения со сверстниками для детей-сирот являются ключевой характеристикой социализации со знаком «плюс».

#### *Литература*

1. Арчакова Т. О. Экологический подход к работе с замещающими семьями в США и Европе // Современная зарубежная психология. 2012. № 3. С. 86–97.
2. Астоянц М. С. Социальное сиротство: условия, механизмы и динамика эксклюзии (социокультурная интерпретация). Автореф. дисс. ... д-ра социол. наук. Ростов-н/Д, 2007.
3. Кондратьев М. Ю. «Значимый другой»: слагаемые межличностной значимости // Социальная психология и общество. 2011. № 2. С. 17–28.
4. Лактионова А. И., Махнач А. В. Жизнеспособность подростков-сирот // Проектная деятельность детей как ресурс развития жизнестойкости. М.: Благотворительный фонд «Женщины и дети прежде всего». 2009. С. 6–32.
5. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. СПб.: Питер, 2007.
6. Радина Н. К., Павлычева Т. Н. «Значимые другие» в историях жизни выпускников интернатных сиротских учреждений // Социальная психология и общество. 2010. № 1. С. 124–135.
7. Bleuer M. The schizophrenic disorders: Long term patient and family studies. New Haven: Yale University Press, 1978.
8. Borrell-Garrió F., Suchman A. L., Epstein R. M. The Biopsychosocial model 25 years later: principles, practice, and scientific inquiry // Annals of Family Medicine. 2004. Vol. 2. № 6. P. 576–582.
9. Boyden J., Mann G. Children's risk, resilience, and coping in extreme situations / M. Ungar (Ed.) Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005. P. 3–26.



10. *Bronfenbrenner U.* The ecology of human development. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
11. *Donnon T., Hammond W.* A psychometric assessment of the self-reported youth resiliency: assessing developmental strengths questionnaire // *Psychological Reports*. 2007. Vol. 100. P. 963–978.
12. *Engel G.* The need for a new medical model: a challenge for biomedicine // *Science*. 1977. № 196. P. 129–136.
13. *Fergusson D. M., Horwood L. J., Shannon F. T., Lawton J. M.* The Christchurch Child Development Study: A review of epidemiological findings // *Paediatric & Perinatal Epidemiology*. 1989. Vol. 3. P. 278–301.
14. *Garnezy N.* Vulnerable and invulnerable children: theory, research and intervention // *Catalog of Selected Documents in Psychology*. 1976. Vol. 6. № 4. P. 1–23.
15. *Gianesini G.* Resilience as a relational construct: Theoretical and empirical evidences // University of Padua. Padua. 2011. URL.: [http://paduaresearch.cab.unipd.it/4432/2/PH\\_thesis\\_2012\\_\(in\\_stampa\\_24-01-2012\).pdf](http://paduaresearch.cab.unipd.it/4432/2/PH_thesis_2012_(in_stampa_24-01-2012).pdf)
16. *Goffman E.* Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates. New York: Doubleday, 1961.
17. *L'Abate L.* A theory of personality development. NY: Wiley, 1994.
18. *Laing R. D.* The politics of the family and other essays. L.: Tavistock Publ., 1971.
19. *Lerner R. M., Benson P. L.* Development alassets and asset-building communities: implications for research, policy, and practice. NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2003.
20. *Mason M.* From father's property to children's rights. N.Y.: Columbia University Press, 1994.
21. *Oliver M.* Understanding disability, from theory to practice. L.: Macmillan, 1996.
22. *Seligman M. E.P.* Foreword: the past and future of positive psychology // *Flourishing: positive psychology and the life well-lived* / C.L.M. Keyes, J. Haidt (Eds.) Washington, DC: American Psychological Association, 2003. P. XI–XX.
23. *Ungar M., Liebenberg L.* The International Resilience Project: A mixed-methods approach to the study of resilience across cultures // *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts* / M. Ungar (Ed.). Thousand Oaks: Sage, 2005. P. 211–226.
24. *Werner E. E.* Risk, resilience, and recovery: perspectives from the Kauai longitudinal study // *Development and Psychopathology*. 1993. Vol. 5. P. 503–515.

Д. В. Лубовский

### **Внутренняя позиция личности: у истоков развития в дошкольном возрасте**

Возрастные новообразования, формирующиеся к концу дошкольного возраста, становятся основой для новой социальной ситуации развития. Среди новообразований системообразующую роль играет внутренняя позиция личности в характерной для данного возраста форме – внутренняя позиция школьника. Ее возникновение означает перестрой-

ку всей структуры личности: «Новый уровень самосознания, возникающий на пороге школьной жизни ребенка, наиболее адекватно выражается в его «внутренней позиции», образующейся в результате того, что внешние воздействия, преломляясь через структуру ранее сложившихся у ребенка психологических особенностей, как-то им обобщаются и складываются в особое центральное личностное новообразование, характеризующее личность ребенка, в целом» [1]. Практически все исследователи рассматривают внутреннюю позицию (далее – ВП) как ядро психологической готовности ребенка к школе, некоторые авторы отождествляют ВП школьника и личностную готовность ребенка к школе.

Вместе с тем, по данным современных исследований, доля детей со сформированной ВП школьника неуклонно снижается. Причины данного явления проанализированы в работах Н. И. Гуткиной, К. Н. Поливановой и ряда других исследователей. Как основную причину большинство авторов называют изменения социальной ситуации современных дошкольников (вытеснение из субкультуры детства традиционных игр с правилами и сюжетно-ролевых игр, раннее начало подготовки к школе и т. д.). В связи с этим возрастает необходимость исследования предпосылок ВП школьника в старшем дошкольном возрасте. Такое исследование имеет не только теоретическое, но и практическое значение, поскольку позволит наметить пути психологической поддержки формирования центрального личностного новообразования дошкольного детства.

Для изучения становления ВП в старшем дошкольном возрасте нашей аспиранткой А. В. Сидоровой был проведен формирующий эксперимент, в котором развитие ВП накануне перехода в школу было смоделировано на материале творческой деятельности детей. Творческая деятельность была выбрана как имеющая развивающее значение для старших дошкольников и включающая в себя элементы учебной деятельности.

Теоретическая гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что ВП ребенка в творческой деятельности, как и любая ВП, является идеальной формой, представленной в системе культуры, и для ребенка источником развития ВП становится культура, к которой он приобщается при посредничестве взрослого. Согласно Л. С. Выготскому, под идеальной формой понимается та часть объективной действительности, с которой ребенок вступает в непосред-

ственное взаимодействие, но более высокая, чем уровень, на котором находится ребенок; это та сфера, в которую ребенок пытается войти. Идеальная форма включает в себя обобщенное представление о творчестве, сложившееся в культуре. Экспериментальная гипотеза заключалась в возможности развития творческой позиции у старших дошкольников в условиях формирующего эксперимента. Развитие ВП в творческой деятельности рассматривалось как интериоризация идеальной формы, зафиксированной в текстах культуры.

Анализ литературы показал, что одним из важнейших аспектов идеальной формы творческой деятельности является созидательность, понимаемая как создание творческого продукта с использованием минимума средств. Другим аспектом идеальной формы творческой деятельности является содержательность (разработанность, осмысленность), достигаемая через осмысление идеи, а также через разработку решения творческой задачи. Содержание идеальной формы творческой деятельности этим не исчерпывается, но при планировании исследования именно эти аспекты были взяты как наиболее существенные, доступные для освоения детьми дошкольного возраста.

Была применена специально разработанная развивающая методика (Д. В. Лубовский, А. В. Сидорова), представлявшая собой вариант известного задания «Конструирование изображения на основе цветного пятна неправильной формы». Дети наклеивали на лист формата А4 цветные обрезки бумаги, оставшиеся после занятий аппликацией. На этой основе они создавали осмысленное изображение. В обеих группах эксперимент включал в себя пять развивающих занятий с детьми. В ходе занятий использовался прием «креативных подсказок», т. е. наводящих вопросов, побуждающих ребенка к творческой деятельности и содействующих разработке решения творческой задачи. Креативные подсказки ориентировали также на поиск нестандартных решений.

Креативные подсказки, предъявляемые ребенку по принципу «от общего к частному», не предоставляли готового решения, а давали ему направления самостоятельного поиска возможных решений, побуждали к созиданию и осмыслению осуществляемой деятельности. Изначально ребенку давалась подсказка обобщенного характера («Как ты думаешь, что нужно сделать для того, чтобы другой человек понял, что это именно робот, а не букашка...?»), затем конкре-

тизированные подсказки («А что у роботов обычно бывает?»), после этого еще более конкретные («Есть ли у твоего робота антенна?») и т. д. Система подсказок взрослого в ходе формирующего эксперимента должна была содействовать развитию мотивации творческой деятельности, стимулировать разработку образа от целого к частям, развивать у ребенка сферу образов-представлений. В контексте культурно-исторической теории креативная подсказка рассматривалась как опосредствование, т. е. выстраивание одним человеком ориентировочной основы для действий другого на пути к воплощению замысла (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Б. Д. Эльконин).

В исследовании участвовали воспитанники подготовительной группы детского сада. Было сформировано две экспериментальных группы. В одной из групп серия развивающих занятий проводилась в индивидуальной форме, в другой – в групповой. Деятельность детей во время занятий фиксировалась с помощью специально разработанной схемы наблюдения.

Нами были выявлены статистически значимые различия по параметру «разработанность/содержательность» в начале и в конце формирующего эксперимента. В индивидуальном варианте экспериментальной методики объем развивающей помощи по данному критерию от первого к последнему занятию снижается, но возрастает качество детских работ. В групповом варианте качество детских работ также возрастает. При сравнении данных первого и заключительного экспериментальных занятий в обеих экспериментальных группах выяснилось, что показатели по критерию «содержательность» к последнему занятию существенно улучшились. По критерию активности и по существенным характеристикам деятельности во время развивающих занятий были выделены типы ВП в творческой деятельности:

### *1. Активно-созидательный*

Ребенок с ВП данного типа имеет положительный настрой по отношению к деятельности. Внимателен к замечаниям экспериментатора. Самостоятельно и легко осуществляет перенос только что усвоенного принципа с отдельного элемента работы на всю работу в целом («схватывает на лету»). Не боится ошибаться. Отстаивает свою точку зрения на художественное решение.

### *2. Пассивно-созидательный*

При ВП данного типа ребенок позитивно относится к предложенному заданию. Однако он робок, постоянно ждет помощи и оценки

со стороны экспериментатора. Не проявляет инициативы. Нуждается в подбадривании. Проявляет растерянность и пассивность, встретившись с проблемной ситуацией. Радуетсa своему успеху, однако обнаруживает свою успешность только через обратную связь от взрослого.

### *3. Пассивно-незаинтересованный*

При ВП данного типа ребенок не проявляет открыто своего негативного отношения к творческой деятельности. Однако созидательные действия осуществляются только в том случае, если они были подробно подсказаны взрослым, от которого также поступило настойчивое требование действовать. Не проявляет признаков активности в поиске, стремится как можно больше времени провести в бездействии. Легко соглашается с ролью «не понимающего, что нужно делать». С радостью готов завершить работу.

### *4. Активно-незаинтересованный*

При ВП данного типа ребенок демонстрирует свое негативное отношение к деятельности, протестует. Не способен серьезно отнестись к предложенному заданию. Каждый поступательный шаг делается при повышенной настойчивости экспериментатора. В ходе работы постоянно отвлекается. Равнодушен к похвале и позитивным оценкам взрослого. Не обнаруживает самостоятельно собственной успешности. Готов с радостью прервать работу в любой момент.

### *5. Деструктивный*

Для ВП данного типа свойственно большинство характеристик предыдущего типа. Полученные для работы материалы не представляют для ребенка ценности и могут быть им легко испорчены (измяты, продырявлены, порваны, испачканы и т. п.) даже после того, как с ними уже были совершены какие-либо созидательные действия. Результаты собственных усилий не ценятся.

Предложенная типология ВП отражает активность ребенка в творческой деятельности, которая наиболее полно представлена в активно-созидательной и отчасти в пассивно-созидательной позициях. В исследовании показано, что в ходе развивающих занятий ВП деструктивного типа у детей существенно изменилась, количественные и качественные показатели детских работ резко возросли, приблизившись к показателям детей с активно-созидательным типом ВП. Показатели детей с первыми четырьмя типами ВП в творческой деятельности также возросли, но сохранили относи-

тельно друг друга те же пропорции, которые были зафиксированы на исходном уровне.

Данные исследования указывают на значимость для детей соответствия их деятельности требованиям взрослого. В индивидуальных занятиях ни у одного ребенка не было выявлено деструктивной ВП, в то время как в групповых занятиях она была обнаружена. Таким образом, на формирование ВП старших дошкольников значительное влияние оказывает взаимодействие с взрослым, которое, как показывают данные, может привести к смене деструктивной ВП ребенка на более созидательную.

По данным исследования правомерно утверждать, что к концу дошкольного возраста у детей возникает позиция субъекта собственного действия, которая проявляется в том, что ребенок мотивирован на деятельность, не боится ошибаться, настаивает на избранном способе деятельности, запрашивает обратную связь и радуется успеху. Эта позиция и выступает как новообразование, предшествующее возникновению у ребенка ВП школьника.

#### *Литература*

1. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе (II) / Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. С. 345–357.
2. Гуткина Н. И. Развитие учебной мотивации учащихся в первых двух классах современной начальной школы (лонгитюдное исследование) // Культурно-историческая психология. 2007. № 2.
3. Поливанова К. Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития: Дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. / К.Н. Поливанова; Психологический ин-т РАО. М., 1999. 304 с.
4. Сидорова А. В. Формирование творческой позиции старших дошкольников в эксперименте. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2011.
5. Эльконин Б. Д., Эльконинова Л. И. Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1993. 2. С. 62–70.

*Л. И. Эльконинова*

### **Опыт формирования развитой сюжетно-ролевой игры**

Специфика сюжетно-ролевой игры состоит в полной свободе ребенка в выборе сюжета, роли, партнера по игре и игрового места. Именно эта характеристика игры накладывает запрет на прямое вмешательство взрослого; одновременно с этим, согласно культурно-

исторической теории, развитие опосредствует именно взрослый, он вовлекает ребенка в новое действие, и его воздействие необходимо. Вопрос в том, каким способом это следует делать.

Грамотное формирование сюжетно-ролевой игры в отечественной деятельностной психологии всегда считалось с указанным ограничением. Как комплексный метод формирования игры (С. Н. Новоселова, Е. С. Зворыгина), так и технология формирования игровых умений (Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова) настаивают на том, что игра ребенка развивается лишь тогда, когда взрослый сам с увлечением играет с ним; не прямое, а косвенное руководство сюжетно-ролевой игрой также связано с правильным подбором игрушек и игровых атрибутов, в том числе «маркеров» игрового пространства. Вместе с тем, в деятельностном понимании сюжетно-ролевой игры её развивающая природа не объяснялась, а подразумевалась. Момент *перехода* к развитой, высшей форме игры, сопровождающийся конфликтом между натуральной и культурной формами поведения, т. е. то, что для Л. С. Выготского было главным в понимании развития, оставался вне внимания исследователей. Так, предметность игры – смысл человеческой деятельности, согласно Л. С. Славиной, возникает естественно, вместе с принятием ребенком на себя роли, которая «придает смысл действиям» (цит. по: [6, с. 181]). Н. Я. Михайленко пишет, что «игровые действия в большей или меньшей степени воспроизводят внешний рисунок продуктивного действия, эксплицируя тем самым его смысл» (подчеркнуто нами. – Л. Э.) [4, с. 60]. Однако ни на действиях, ни на предметах «не написаны» их смыслы. Нам же важно объяснить именно эту «экспликацию», т. е. возникновение качественного скачка (акта развития) в игре в рамках теории Л. С. Выготского. Кратко резюмируем данные об опосредствовании смысла действия (человеческих отношений) в сюжетно-ролевой игре, начиная определением культурной «витрины», в которой заданы высокие образцы отношений людей, далее очертим самый общий способ их опробования в свободной игре и, наконец, опишем поисковое формирование развитой формы игры.

Ранее проведенное исследование [7] показало, что оформленный в жанре волшебных сказок сюжет, который культура адресует дошкольникам, отображает и выражает именно тот идеальный объект, который мы обычно имеем в виду, когда говорим о мотивационно-



потребностной стороне деятельности как о содержании сюжетно-ролевой игры. Анализ структуры волшебной сказки и субъектности её героя, которому сопереживает слушающий сказку ребенок, позволил нам предположить, что герой является субъектом инициативы – принятия решения действовать, не отступать от своего намерения. Эта гипотеза была подтверждена в экспериментальном наблюдении [9] за играми дошкольников по сюжетам волшебных сказок; в нем был также выработан критерий диагностики акта развития в игре – двухтактная форма игры. В первом такте дети строят ситуацию вызова какого-либо действия; второй такт – отклик на этот вызов. Двухтактная игра является средством (функциональным органом) чувствования смысла действия, его проживания, средством испытания собой человеческих отношений. Единицей игры является соотношение двух ролей: роли, которая то или иное действие вызывает, и роли-ответа на вызов. Были установлены и показатели двухтактной игры. Каждый такт связан со своим семантическим игровым полем, между ними существует граница. Строя сюжетные связи, дети многократно переходят от одного такта к другому, и всякий раз пересекают эту границу. Они выстраивают ситуацию конфликта, воздействуют им на себя («подставляют») и пробуют откликнуться на свое переживание действием, добываясь разрешения чувства.

Новое исследование [10] подтвердило, что не только игры по сюжету волшебных сказок, но и свободные игры современных дошкольников имеют три основных формы: полную, двухтактную (она сопряжена с актом развития), неполную (однотактную, где один из тактов сокращен или игроками подразумевается) и, наконец, неструктурированную. Игра широко варьирует вокруг полной структуры. В указанной работе особо подчеркивается, что только сам ребенок может придать своим переживаниям сюжетную форму, найти не только выражающее эти переживания действие вызова, но и действенный ответ на вызов. Никто не может подсказать ребенку требуемое действие, оно в принципе неизвестно. Детям (особенно младшим) трудно создать игровую ситуацию вызова, потому что она всегда сопряжена с риском.

Поскольку однотактных игр было намного больше, чем двухтактных, Т. В. Бажанова [2] иногда (например, если игра «буксовала»: дети не могли продвинуть сюжет вперед) пробовала словами подтолкнуть развёртывание игры, подать детям идею вызова. Так, она



в роли, которую ей выбрали сами дети, говорила: «на улице начинается дуть холодный ветер». Или когда дети отправились в лес, она сказала: «уже скоро ночь». Интонация таких высказываний была очень спокойной, чтобы дети могли не только поддержать это предложение, но и легко отказаться от него. Дети его всегда отвергали: «ничего не случится», «ночь наступит не скоро», объясняли, что дочка не заболела, хотя она плохо одета. Экспериментатор никогда не настаивал на какой-либо своей линии развития сюжета игры, инициатива принадлежала самим детям. Стало ясно, что таким способом нельзя ребенка подтолкнуть к созданию вызова и ответа (т. е. стимулировать акт развития в игре), а участие взрослого в формировании развития сюжетной игры необходимо осмыслить заново.

Теоретический подход для новой – антропотехнической, практики развития уже сформулирован [1]. Перечислим основные принципы построения разных антропотехнических практик:

- чувство собственной активности (работа с ребенком должна строиться так, чтобы он чувствовал свое продвижение);
- пробный характер действий участников антропотехнического действия (возможность пробы, попытки, инициативы в выборе средств, способов, замысла, уровня сложности действия);
- картирование (построение поля возможностей, ситуации действия, а не единственно правильного способа достижения результата);
- триплетность (задание условий возникновения нового, необходимость учитывать физиологические, соматические и психологические ресурсы человека и прогнозировать, чем он будет «расплачиваться» за достижение результата).

Соблюдение всех перечисленных принципов в работе с детьми ещё ждет своей реализации, осуществление каждого из них необходимо опробовать. Новый подход при формировании развитой формы сюжетно-ролевой игры был испытан К. О. Юрьевой [11] под нашим руководством; ниже обрисует его данные.

Причина непринятия намеков Т. В. Бажановой на возможность разыграть «чужой» вызов состоит в том, что вызов всегда связан с личными эмоциональными переживаниями конкретного ребенка, и взрослому чрезвычайно трудно в них попасть. Необходимо было найти иной ход формирования двухтактной игры, а именно строить

игровые условия (ситуацию), позволяющие ребенку стать субъектом игры. Поскольку определение места своего действия в пространстве сопряжено с выбором, самоопределением, мы предположили, что установление места ролевого действия в игровом пространстве может быть эффективным средством «выращивания» акта развития в игре. Опорой для этой гипотезы служили два исследования.

Ю. В. Корочкина [3] изучала предпосылки возникновения двухтактной игры, которые складываются в раннем и младшем дошкольном возрастах (с 2 лет 10 мес. до 4 лет 1 мес.). Результаты этого исследования показали, что первым делом ребенок выясняет специфику смысловых пространств игры (их должно быть минимум два, иначе нельзя говорить об отношениях людей, например, продавца и покупателя – обе эти роли «живут» в разных местах: в доме и магазине). Осваивая ритуалы ролевого поведения, принятые в каждом из них, ребенок сначала открывает свойства каждого места по отдельности. Далее он проясняет различие между ними: многократно челночно переходит из одного пространства в другое. О такого рода «работе» можно судить по игровым действиям ребенка – он строит границу между пространствами, например, двери как вход в иное, чем дом, смысловое поле. Потом он находит и удерживает именно отношение между ролями/пространствами; роль как отношение доступно ребенку же в 3 года 5 мес., но он может полноценно участвовать в двухтактной игре (т. е. принять вызов) лишь в том случае, если вызов разыграл взрослый.

В работе М. А. Антоновой [9] было установлено, что, во-первых, переход границы между «своим» и «иным», реальным и идеальным лишь тогда способствует прояснению человеческих отношений/смысла действия, когда переход специально ребенком строится, а не осуществляется «походя», на фоне интереса к чему-то другому. Во-вторых, игровой переход между пространствами имеет диагностическую функцию: он может быть критерием для экспертизы игрушки (в данном случае это была кукла Барби), а также фиксации истинного содержания игры (например, различения ребенком взрослой и детской жизни). Нас интересовала произвольность игрового перехода, его форма (словом, действием, тем и другим) и его возрастные характеристики. Фиксировалось, как дети обыгрывают «свое» и «иное» пространства и переходят границу между ними. Были выявлены три качественно разных физических передвижения в игровом пространстве:

- передвижение внутри одного, как правило, «своего» пространства (дома из кухни в спальню);
- выход за пределы «своего» пространства в несколько мест в «чужом», «ином» пространстве (выход в магазин или кафе);
- смысловой переход (включающий оба предыдущих перехода), имеющий форму (социального) ритуала, например, свадьбы как санкции общества на половую жизнь. Свадьба предполагает выход из дома в «иное» пространство (церковь или ЗАГС, ресторан) и переход в новый дом или возврат домой, но уже в другом социальном качестве (взрослой, замужней женщиной, которая может иметь детей). Важно, что дети самостоятельно и спонтанно обозначали словом место/пространство своего/ролевого персонажа.

Учитывая отказ детей с типичным развитием принять чужой (взрослого) вызов, мы решили работать с ребенком, у которого не было опыта пробы собственной инициативы в сюжетно-ролевой игре. Формирование проводилось в инклюзивном детском саду с мальчиком со сложной структурой дефекта (подготовительная группа). Ребенок хорошо говорил, был адекватным, но он не успевал за темпом деятельности сверстников, что задерживало его развитие. Был очень утомляем, и в таком состоянии выключался из ситуации («зависал»); в ситуации затруднения «сбрасывал» эмоциональное напряжение синкинезиями рук. В целом мальчик участвовал в режиме общей жизни группы, но к сюжетно-ролевым играм других детей подключиться не мог: им было с ним неинтересно играть. В его репертуаре была лишь предметная игра (стереотипно водил машинки или поезд, внимательно наблюдая за движением колес), конструирование с большими деталями ЛЕГО и неструктурированная ролевая игра, в которой мальчик воспроизводил не связанные одним сюжетом действия какого-либо персонажа, за которым не закреплял соответствующее смысловое пространство. Например, доктор ходил с чемоданчиком по всей группе, но не открывал врачебный кабинет, куда бы могли приходить лечиться больные. Мальчик обычно играл в одиночку или с одним-двумя привычными партнерами.

Перед К. О. Юрьевой стояли две задачи: помочь мальчику выстроить полноценную двухтактную игру («вырастить» акт развития) и научить его играть с другими детьми. Незыблемым принципом работы с мальчиком было то, что взрослый всегда принимал инициати-

ву ребенка – экспериментатор всегда придерживался желания ребенка при выборе роли, игрушки, темы игры или планировании/развертывании сюжета. Кроме того, он следовал за темпом мальчика, ни в коем случае не стремился ускорить развитие его игры.

В начале игровых занятий была отмечена важная и характерная черта поведения ребенка: он плохо отличал воображаемый и реальный мир. Руководствуясь лишь своим представлением, «держа в голове» значение своих игровых действий, он их не развертывал в наличном пространстве игрового уголка, не относил их к реальному миру – следовательно, не чувствовал границу между игрой и не-игрой (реальным действием). По этой причине у мальчика не получалась игра с другими детьми: даже если он назвал свое действие словом, фактически его не разыгрывал в соответствующем месте, а действовал в пустоте, «на весу». Нельзя было «прочитать» и предельно бедные сюжеты, разыгрываемые им в одиночку.

Поскольку проверялась гипотеза, что средством формирования развитой формы игры является самоопределение ребенка в игровом пространстве, К. О. Юрьева побуждала мальчика назвать сначала место, где он действует, а потом и роль, в которой в данном месте он собирается разыграть какой-то эпизод или событие. Процедура формирования игры состояла из 20 сеансов, проходивших на протяжении 7 месяцев.

К. О. Юревой было известно привычное поведение мальчика в игровом уголке, поэтому она могла легко присоединиться к его игре (спросив заранее у него разрешения). Она стремилась к тому, чтобы ребенок выстроил смысловую карту поляризованного игрового пространства. Такая карта возникает благодаря следующим друг за другом игровым действиям, группирующимся вокруг какого-то события и продвигающим сюжет вперед. Нужно было добиться, чтобы мальчик через название/переозначение наличной предметной среды создал *внутреннее пространство игры* (или, как писал А. В. Запорожец, её внутреннюю картину). Ему предстояло не только сделать смысловую карту игры видимой для себя самого, но овладеть и средством организации своего поведения, средством построения игровой пробы инициативы, удерживая при этом как игровой, так и реальный план одновременно.

Вмешательство взрослого в игру было сначала направлено на то, чтобы ребенок хорошо отличал игру от не-игры, уверенно отделял

себя самого от своей роли. Самоощущение своего действия культивировалось через:

- вопросы, которые задавались в самом начале игры, когда играющие только договаривались о теме игры или выбирали для себя игрушки. Они были направлены на выяснение/определение места в пространстве, закрепленного по смыслу за тем или иным персонажем («где твой слон будет жить?»);
- вопросы того же рода, но уже по ходу игры и от лица персонажа/роли взрослого («Куда ты идешь, Маугли?»);
- определение/указание взрослым (в роли) нового пространства в развертывании сюжета. Этот приём помогал ребенку не только расширять и разнообразить игровое пространство, но также продвигал сюжет вперед «нейтральным» образом; он показывал возможное дальнейшее действие в новом месте (от лица слона, грубым голосом: «Маугли, я, пожалуй, пойду, полежу *на полянке*»);
- ролевое обращение взрослого к мальчику (если игра начала «буксовать» из-за утери ребенком своей роли) до тех пор, пока он не отошел в своей роли. Тогда мальчик снова мог продолжить совместную игру, двинуть сюжет вперед;
- напоминание ребенку *в метакоммуникации* о «законах» мира игры, чтобы мальчик удерживал связь игра-реальность (труба, которую стали протягивать от озера к горящей деревне, не может сама перелететь по воздуху). Нужно было вернуть мальчика в наличное пространство, и там выполнить игровую задачу (потушить пожар). Сначала ребенок просто поднял трубу и перенес к деревне, но так один конец трубы не был погружен в озеро. Достижение трубы по всей длине от озера к деревне «заставило» ребенка прочувствовать телом территорию игры, закрепить её в реальном пространстве, удерживая при этом желание побыстрее спасти деревню от пожара.

В начале занятий ребенок устанавливал место действия лишь тогда, когда его побуждал взрослый. Мальчик мог формально словом обозначить место (автотрасса на ковре), но игру на нём не развёртывал. Лишь на занятии № 7 в игровом пространстве выделил свое место, зафиксировал его дверью, и в метакоммуникации стал планировать устройство пространства игры. Однако только на занятии № 9 обозначил два поляризованных пространства (дом – лес), а полную двухтактную игру в таком пространстве смог разыграть на занятии № 12.

Когда мальчик научился дифференцировать игровое пространство, держать свою роль и пользоваться метакоммуникацией для планирования игры (занятие № 5), экспериментатор начал постепенно преодолевать стереотипность сюжетов – разыгрывать ролевые вызовы (сначала не сильные: сломались рельсы на ж/д), т. е. направил своё внимание на форму игры. На занятии № 7 мальчик сам построил вызов (придал смысл беды случайно упавшей игрушке – поезду); полноценный вызов разыграл на занятии № 11, а с 12-го занятия уже мог создать двухтактную игру. На 18-м занятии построил развитую форму (двухтактную) игры; её эмоциональным материалом была жадность: в роли медведя сам съел мед (вызов), но преодолел свою скупость и поделился с другом (ответ), но не сразу, сначала свой поступок утаил. В игре № 16 он специально исследовал границу между своим и иным местом (несколько раз специально провалился в отверстие в стене замка), а на занятии № 18 ребенок испытывал саму полярность мест в пространстве, стал её произвольно менять.

Опыт К. О. Юрьевой показал результативность данного метода формирования. По ходу занятий был зафиксирован рост инициативы и самостоятельности ребенка в игре. Занятия способствовали тому, что его игра достигла должного возрастного уровня, по крайней мере, относительно содержания и формы. Он мог играть со сверстниками, защитить свое игровое пространство, и если он не успевал за замыслами других детей, спокойно отходил и играл сам.

### **Выводы**

1. Формирование сюжетно-ролевой игры посредством самоопределения ребенка в игровом пространстве является эффективным *средством* выращивания полной формы игры и способствует возникновению акта развития в игре.
2. Переходу к развитой форме игры способствуют: а) построение *карты смыслового пространства*, которая давала ребенку возможность движения и поступка; б) *культивирование чувства собственного действия* на границе вымысел – реальность; поддержка проб ребенка, благоприятствование опробованию ребенком самых разных чувств и способы игровых действий.
3. Формирование подтвердило идею Л.С. Выготского, что принцип развития ВПФ в норме и патологии аналогичен.

*Литература*

1. Архипов Б. А., Бугрименко Е. А., Мариевская Н. Д., Новиков А. В., Осипова Н. Р., Эльконин Б. Д., Эльconiнова Л. И. Семейный центр как развивающая игровая среда. Антропологический ежегодник гуманитарных исследований. Т. 2. Ижевск, 2010.
2. Бажанова Т. В. Развитие формы сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Рукопись. М., 2008.
3. Корочкина Ю. В. Развитие формы игры в раннем и младшем дошкольном возрасте. Дипломная работа на факультете ПО МГППУ. М., 2002.
4. Михайленко Н. Я. Формирование предметно-игрового взаимодействия детей // Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект / Под ред. Н. Н. Поддъякова, Н. Я. Михайленко. М., 1987.
5. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития. М., 1994.
6. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978.
7. Эльconiнова Л. И. Опредметности детской игры // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2000. № 2.
8. Эльconiнова Л. И., Антонова М. В. Специфика игры с куклой Барби у детей дошкольного возраста // Психологическая наука и образование». 2002. № 4.
9. Эльconiнова Л. И. О единице сюжетно-ролевой игры // Вопросы психологии. 2004. № 1.
10. Эльconiнова Л. И., Бажанова Т. В. Форма и содержание игры дошкольников // Культурно-историческая психология. 2007. № 3.
11. Юрьева К. О. Опыт формирования сюжетно-ролевой игры в условиях инклюзивной группы детского сада // Молодые ученые столичному образованию. Материалы XII городской научно-практической конференции с международным участием. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. С. 96–98.

**М. В. Ермолаева**

**Переживание сказки ребёнком – у истоков развития нравственных представлений**

Вопрос о значении восприятия и переживания сказки для психического развития ребенка остается тем более волнующим и незавершенным, чем более он обсуждается в психолого-педагогической литературе. Характерно, что развитие этой проблемы осуществляется параллельно исследованиям народной сказки как вида фольклорного искусства и философским размышлениям о сказке как о форме духовного опыта человечества как о «сказочном наряде памятной души народа» [1, с. 176].

Изучения этих проблем практически не пересекаются, не обогащают друг друга, но это представляется оправданным на основании очевидного допущения, что значение и смысл сказки различен для ребенка, взрослого, нации, человечества. Способность сказки к ак-

туализации в самых разных областях человеческой мысли и чувства признана философами, литературоведами и фольклористами. Её энергии хватает на самые различные эпохи, методы, стили, но магию этого явления невозможно постичь без раскрытия особой изначальной роли сказки в психическом развитии ребенка [3].

Взрослый «вплетает» сказку со всем присущим ей набором образов и символов в свое эмоционально непосредственное общение с ребенком на самом раннем этапе его развития, когда ребенок ещё не все понимает из того, что говорит ему взрослый. В этом смысле М. И. Лисина говорила об упреждающем влиянии взрослого, который заранее обеспечивает ребенка арсеналом средств, которые лишь постепенно станут индивидуальными средствами его психической деятельности [5]. Повинуясь непостижимой логике традиций, мы на первом-втором году жизни рассказываем своим детям всегда одни и те же народные сказки: «Курочка Ряба», «Репка», «Колобок», «Теремок» и т. п. Не будет ошибкой предположить, что мы редко задумываемся над смыслом этих сказок, и в этом есть резон: смысл народной сказки имеет мало общего со здравым смыслом. Например, в «Курочке Рябе» с точки зрения логики житейской мысли недоумение вызывают три очень важных, ключевых для сказки момента: во-первых, почему, получив золотое яичко, дед и баба начали его бить; во-вторых, почему, когда этот труд совершила для них мышка, они ударились в плач, и, наконец, в-третьих, неужели простое яичко можно всерьёз рассматривать в качестве адекватной замены золотому. Все попытки найти ответ на эти вопросы приводят к мысли, что смысл сказки нельзя трактовать с точки зрения «взрослой» житейской логики и здравого смысла. Действительно, невозможно предположить, что выдержавшая испытание временем, измеряемым веками, сказка лишена смысла. А это значит, что мы с самого первого этапа жизни вводим ребенка в область особой духовной жизни, наделенной особой логикой и смыслом.

Однако вернемся к конкретной сказке и попытаемся получить ответы на свои вопросы. Для этого нужно в конкретных образах увидеть их предельно обобщенную сущность и всеобщность [3]. Тут мы совершаем действие, противоречащее логике восприятия ребенка: образы, создаваемые последним, просты и конкретны и в ходе восприятия сказки создание таких конкретных ярких образов «провоцируется» предельной образной насыщенностью и выразитель-



ностью жанра. Итак, переместившись в область обобщенных образов и символов, золотое яичко становится олицетворением богатства. Его значение делается понятным в связи с пониманием значения богатства в русской сказке и в русской духовной культуре. В русских сказках богатство никогда не имело собственной ценности, и богатый никогда не был добрым и порядочным человеком. Богатство имело значение как средство достижения других целей (стать свободным от чуждого окружения, быть независимым, создать семью) и теряло это значение, когда важнейшие жизненные цели были достигнуты. В связи с этим богатство в русских сказках никогда не зарабатывалось трудом: оно случайно приходило (с помощью сказочных помощников – Сивки-Бурки, Конька-Горбунка или по чудному велению и т. д.) и часто случайно уходило. Логика народной мысли и чувства (чутья), отраженная в сказке, подсказывала, что жалеть о случайно пришедшем богатстве не надо, а следует утешиться нетленными радостями жизни. В исследуемой нами сказке в качестве нетленной радости жизни предстает простое яичко. Смысл нетленных ценностей русского человека, отраженных в народной сказке, рассматривал философ Е. Трубецкой [9] в связи с глубоким проращением христианской мысли в святая святых русской духовной культуры, указывая на то, что волшебное в сказке не является завершением и сущностью чудесного: сказочное приобретает религиозную, христианскую окраску. Совершается это тем легче, что в сказке чрезвычайно много сродного христианству. Автор считал, что этот факт можно в равной степени объяснить как природным предрасположением к христианству русского народного гения, так и многовековым влиянием христианства на народную душу, а через неё и на сказку [там же]. Эта мысль представляется нам ключевой для изучения духовно-нравственного значения сказки, её всеобщей роли (для ребенка, взрослого человека, целой нации) в плане восприятия, переживания, осознания и усвоения смысла понятий добра и зла, важнейших человеческих качеств. Логикой христианской мысли и чувства проникнуты все важнейшие формы духовной жизнедеятельности русского человека, но национальное в русской сказке всегда выступает как вариант общечеловеческого [там же]. Поэтому шире и точнее будет сказать, что самобытность духовной жизни и творчества народа всегда проникнута родной ему религией и философией

этой религии. Вероятно, общечеловеческие ценности, ярко проявляющиеся в близости морали большинства европейских и русских сказок, отражают близость великих религий прошлого и настоящего.

Образы русской сказки прозрачны и непротиворечивы для религиозного истолкования. «Хлеб наш насущный даждь нам днесь, ... но избави нас от лукавого» – избегать искушения случайно пришедшего богатства и радоваться тому, что дает жизнь, убеждает Курочка Ряба, утешая плачущих деда и бабу. И мудрость этой простой истины утоляет тоску мелких, суетливых страстей и обид. В незатейливых, наивных, но ярких образах сказка открывает всеобщий, долго (веками) и трудно нажитый духовный опыт человечества, предостерегая от ошибок. Проблема этого разрешения великого в простом поистине непостижима ни для какого достижения рассудочной мысли, но доступна для художественного творчества. В сказке цели отражения смысла обобщенного нравственного чувства служит объединение фантастического и реального в образах героев.

Всякие попытки истолковать образ сказочного героя как образ человека приводят исследователей к мысли о существовании в народной сказке противоречия – победы героя-дурачка, «низкого» героя. Это противоречие преодолевается, если рассматривать простоту «дурочка» как символ отрицания всего того, что чуждо христианской морали и осуждается ею: жадность, хитрость, корысть. Простота героя помогает ему поверить в чудо, отдаться его магии, ведь только при этом условии власть чудесного возможна. От избранника магической мудрости требуется только безграничное доверие, покорность и преданность той высшей силе, которая его ведет. Однако есть ли другой закон власти религии над душой человека, разве можно иначе, чем безграничной и необдуманной верой, постичь её волю, могущество и мудрость? Магическое в сказке воспринимается так же реально, как божественное в духовной жизни религиозного человека. Так, в сказке непротивление воле чудесного, вера в неё отражает с особой остротой противоречие житейской и высшей духовной мудрости (вспомним первую фразу Нагорной проповеди).

Ещё одна важная особенность народной духовной жизни (грань её духовного уклада) находит свое отражение в народных сказках «Репка», «Теремок» и многих других. Смысл этих сказок в утверждении важнейшей христианской добродетели, ставшей русской народной чер-

той, – соборности. Совместный труд выступает в русских сказках не как повинность, не как средство к существованию, а как праздник единения. Соборность – единство дела, мысли, чувства – противостоит в русских сказках эгоизму и жадности, всему тому, что делает жизнь серой, будничной и прозаической. Все русские сказки, олицетворяющие радость совместного труда, кончаются одной и той же присказкой, в простых словах, выражающей смысл этого: «Тут на радостях все они вместе в пляс-то и пустились ...» Совместный труд – это радость, ибо в нем человек ощущает не только свое единичное усилие, а общее стремление жизни, которое придает этой жизни смысл и порядок [2].

Выдающийся специалист в области русской культуры Д. С. Лихачев указывал, что на народных сказках проявился факт христианизации «низшей» языческой мифологии, связанной с воспитанием нравственного отношения к земле и друг к другу. Сказочные образы вобрали традиции, получившие оттенок христианской нравственности. В качестве примера автор приводил толоку – общий труд, совершаемый всей крестьянской общиной в пользу молодых или нуждающихся семей. Нравственный смысл толоки усиливается атмосферой общего праздника, совершенно преображающей смысл труда [6].

Е. Трубецкой видел здесь парадокс: «Фигура дурака, который с видимым безрассудством сочетает в себе образ вещаго, составляет один из интереснейших парадоксов сказки, при том не одной сказки ... . Тайна этого парадокса у всех народов одна и та же: она коренится в противоположности между подлинной, т. е. магической мудростью и житейским здравым смыслом: первая представляет собою полное ниспровержение и посрамление последнего» [3. С. 258]. Здесь, возможно, кроется ещё одна очень важная особенность сказочного действия, отмечаемая Е. Трубецким, – сказочный подъем к чудесному на высших своих ступенях превращается в подъем молитвенный. Вера в чудо извне делает героя подчас пассивным и неспособным к активному самостоятельному сопротивлению враждебной воле. Характерно, что в своих попытках истолковать философский смысл русской религиозной морали зарубежные философы отмечают в качестве важнейшей её черты непротивление злу. Недаром первыми и любимейшими русскими святыми были признаны Борис и Глеб, суть религиозного подвига которых составляло непротивление злу.

В сказке отражаются и другие нравственные ценности народа: доброта как жалость к слабому, которая торжествует над животным

эгоизмом и проявляется в способности отдать другому последнее и отдать за другого жизнь; страдание как мотив добродетельных поступков и подвигов; победа силы духовной над силой физической. Воплощение этих ценностей делает смысл сказки глубочайшим в противовес наивности её значения. Утверждение победы добра над злом, порядка над хаосом определяет смысл жизненного цикла сущего живого. Жизненный смысл трудно выразить в словах, его можно ощущать в себе или нет и тогда он очень прост. Ю. Н. Давыдов находит источник этой простоты в размышлениях Л. В. Толстого: «Пытаясь в одном слове выразить то, что одновременно и придает смысл жизни, и составляет её сокровенный смысл, Толстой произносил всегда одно и то же: любовь – как источник нравственной связи человека с миром и людьми, его окружающими» [2. С. 243].

Таким образом, мудрость и ценность сказки в том, что она отражает, открывает и позволяет пережить смысл важнейших общенациональных и общечеловеческих ценностей и жизненный смысл в целом. С точки зрения житейского смысла сказка наивна, с точки зрения жизненного смысла глубока и неисчерпаема. Попытки толкования образов сказки конкретно с позиций мотивов их «реального», бытового поведения сводят смысл сказки к точке. Так, В. Я. Пропп [7] открыл «единицу» сказочного действия в поступке действующего лица. Число этих поступков (функций) известных волшебных сказок ограничено, а их последовательность всегда определена. Сама возможность такого подхода к исследованию сказки заставляет задуматься о её неисчерпаемости для познания. Однако, по нашему мнению, единство и смысл целого трудно постичь разложением его на составные части.

Жизненный смысл, смысл нравственных идеалов народа отражен в сказочных образах, отличающихся предельной обобщенностью. Ребенок воспринимает и переживает сказку также в виде образов, но эти детские образы просты и конкретны. Глобальные смыслы, заключенные в сказке, самостоятельной работе детской мысли и чувства недоступны, как бы ни были интенсивны его эмоциональные переживания в процессе восприятия сказки. В давние времена сам уклад патриархальной русской семьи соответствовал христианской морали, что делало для ребенка более близким и понятным заключенный в сказке смысл. Возможно, рассказывая сказки ребенку, взрослые истолковывали их смысл по законам христианской мора-

ли. На это указывает финальная фраза некоторых сказок, созвучная словам А. С. Пушкина: «Сказка ложь, да в ней намек ...».

До сих пор речь шла о бытовых сказках и сказках о животных, однако вершиной народного творчества признают волшебные сказки. В волшебной сказке есть элемент, который отличает её от всех других сказок (в коих так же много нереального) – это момент превращения. Превращение может выступать в форме воплощения героя в другом человеке, животном или предмете, а также в форме внезапного изменения реальности, сущности, внешнего вида или свойств предмета. В первом случае в результате воплощения герой, сохраняя свои свойства и качества, обретает новые, позволяющие достичь желаемую цель, одержать победу над злом, завоевать независимость. Примером этому могут служить обращения героев в птиц в сказках «Марья-Моревна», «Перышко Финиста Ясна-Сокола», чудесные и разнообразные волки в «Сказке об Иване-царевиче», «Жар-птице и сером волке».

Важным здесь является то, что, воплощаясь в ком-либо или в чем-либо другом, герой не теряет собственной сущности, а лишь обогащает и усиливает её. Этой же цели служат и волшебные предметы – не преобразовывая героя полностью, они усиливают его качества, наделяя свойствами активно изменять действительность.

Именно в волшебных сказках мы сталкиваемся с предельно ярко выраженным феноменом воплощения, некоторые проявления которого мы находим в реальной жизни человека. Так, в основе высших социальных чувств лежит механизм вживания в мир эмоций и ценностей другого человека. Развитие этих социальных чувств (симпатии, сочувствия, сопереживания) помогает человеку преодолеть страх одиночества и незащищенности. Как отмечал Э. Фромм [10], человек трагически переживает осознание себя как отдельного существа, своего одиночества, разобщенности, неслиянности с другим. Любовь в широком смысле – к другому человеку, к Богу, природе, определенной деятельности – объединяет человека с этим другим, позволяет преодолеть чувство изоляции и одиночества, но при этом позволяет оставаться самим собой, сохранять свою целостность. Того же мнения придерживался русский философ В. С. Соловьев [8], который рассматривал любовь как спасение индивидуальности через жертву эгоизму: только духовно воплощаясь в другом человеке, утверждая значение другой индивидуальности, чело-

век обретает себя в полном смысле этого слова. Конечно, в волшебных сказках превращение героя в кого-либо не всегда сопровождается любовью, жалостью или даже симпатией к последнему (особенно в том случае, если это превращение отрицательного героя), но и в жизни так бывает. Однако в любом случае воплощение в другом сопровождается личностным ростом героя: прорастанием его могущества, мудрости, силы сквозь призму существа другого. В этом сказочном волшебстве проявила себя потребность человеческой души в слиянии с другим человеком, природой, стремление к преодолению страха перед собственной беспомощностью и одиночеством, перед мыслью о краткости человеческого существования, о незаинтересованности Природы в долгой жизни человека. Реальное духовное воплощение себя в другом проявляется в различных ипостасях – понимании, сочувствии, симпатии, сопереживании – и создает почву для терпимости к другому, принятию его, жалости и любви к нему.

Особую роль в этом явлении воплощения играет слияние человека с природой. Сказка, возникшая в языческую эпоху человеческой культуры, отражает присущую человеку того времени гармонию с природой, переживания психологической и физической защищенности этой гармонией. Природа в сказке защищает героев (как речка и дерево в сказке «Гуси-лебеди»), утешает и сочувствует их горю (так, в сказке «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» злая ведьма утопила Аленушку, и никто этого не заметил, «только цветы в саду стали вянуть, деревья сохнуть, травы блекнуть»). Из этого слияния с природой рождается любовь – жалость к животным, ко всему живому, столь присущая русским сказкам и неоднократно отмечавшаяся исследователями.

Другим важным моментом нравственной действенности сказки является существование в ней магических помощников и магических предметов, способных к изменению реальности. Мгновенно преобразовывая предметы, обстановку, людей, магические помощники (иногда это волшебные животные – Серый волк, Царевна-лягушка, Щука, Сивка-Бурка) рассказывают скрытые, не видимые глазом свойства предметов и явлений. Как отмечает В. Т. Кудрявцев, «сказка всегда обнажает точки роста человеческих возможностей и способностей, а значит – и точки роста человеческой культуры. Она аккумулирует те духовные механизмы, которые пребывают в процессе сборки ... Под влиянием знакомства с миром сказки ... в до-

школьном детстве складывается все то, что делает человека универсальным созидателем» [4. С. 37]. Именно эта особенность волшебной сказки – реальная доступность волшебного преобразования действительности для сопереживающей герою детской души – является механизмом развития не только творческого воображения, но и уверенности в себе, а с ней и переживание собственной ценности.

Нельзя обойти вниманием и третью особенность волшебных сказок – воплощенный в ней вечный поиск счастья, ведь и чудесные превращения, и активность волшебных помощников нужны только для обретения счастья и дальше их волшебство прекращается для героев. В сказках счастье – это смысл исканий, подчас сопряженных с невероятными подвигами, тяжелыми жертвами. Но взлет над действительностью всегда оправдывает эти жертвы, ибо уносит в волшебное счастье. И обретает его лишь тот, кто ни перед какими трудностями не остановится.

Счастье в сказках познается в самом стремлении к нему, в самом факте подъема над обыденностью. Порой, начиная свой путь, герой и сам не знает, к чему стремится (отправляется «куда глаза глядят»).

Действительно, герою сказки не живется оседло, спокойно («как всем»), и в этом стремлении к счастью воплощается способность сказки воспарить над серостью будничных забот, заронить в душах людей готовность к чудесному озарению, доблестному подвигу, жажду радости.

Счастье в сказках никогда не бывает будничным – искомая и достигаемая цель всегда исключительная. Герой женится на девушке исключительной либо во всех, либо в некоторых отношениях (обычно в отношении красоты, доброты, мудрости, знатности рода) или добивается огромной власти (становится царем). Иногда добившись этого в середине сказки, герой теряет свое счастье и, наконец, после немыслимых трудностей и подвигов вновь обретает его. При поверхностном чтении сказок кажется, что сказочное счастье полностью исчерпывается этими обычными и понятными, но лишь преувеличенными в выражении качества жизненными ценностями, но не всегда это так. Счастье в сказках заключается в самом стремлении к нему. Воображению героя, поднявшемуся над житейским, счастье рисуется как чудесная страна, где солнце никогда не заходит. В сказках герои вечно стремятся к неизбывному добру, немеркнувшей красоте, негаснущей радости – к вечному солнечному



свету. Восприятие и переживание сказки, незаметно отодвигая завесу туч над полосой солнечного сияния, не позволяет мириться с серыми красками обыденной жизни, побуждает к стремлению к совершенству и готовности к подвигу.

Человек не должен довольствоваться тем, что обстоятельства ему предоставляют, не должен отступать перед трудностями в ходе достижения цели, должен иметь силы и готовность достичь желаемого, должен ставить самые высокие цели и мужественно стремиться к ним – этому учит сказка. Человек, следуя этой истине, должен активно строить свою жизнь, а не следовать обстоятельствам, которые ему предоставлены. Таким образом, развивая способность к вчувствованию в мир эмоций и ценностей другого человека, сказка формирует у ребенка основу системы нравственных представлений, в которой можно выделить несколько наиболее существенных черт. К ним относится, прежде всего, идея победы любви над злом и несправедливостью. Еще одной важнейшей чертой, как было отмечено, является возможность преобразования человека для реализации его возможностей. Наконец, в сказках заложена идея активности личности в поиске счастья, где не столько конечный итог, сколько само стремление к счастью наделено нравственной ценностью.

*Литература*

1. Аникин Б. П. Русская народная сказка. М.: Художественная литература, 1984.
2. Давыдов Ю. Б. Этика любви и метафизика своеволия. М.: Молодая гвардия, 1982.
3. Краснова Т. В. В ладу со сказкой. Иркутск, 1993.
4. Кудрявцев В. Т. Предисловие к статье Т. Алимовой «Ребенок в мире образа» // Дошкольное воспитание. 1996. № 2. С. 69.
5. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. М.-Воронеж: МПСИ, 1997.
6. Лихачев Д. С. Крещение Руси и государство Русь // «Новый мир». 1988. № 6. С. 249.
7. Пропп В. Я. Морфология сказки. СПб.: Наука, 1996.
8. Соловьев В. С. Собр. соч.: В 8 т. Т. 6. СПб., 1903.
9. Трубецкой Е. «Иное царство» и его искатели в русской народной сказке. // Прага-Берлин, «Русская мысль», 1923, № 1–2.
10. Фромм Э. Искусство любви. Минск: «Полифакт», 1990.



**Н. Н. Авдеева,  
Н. И. Дружинина, Н. Ю. Мусаэлян, Ю. В. Шаулова**

**Связь типа привязанности ребенка к матери и характера взаимодействия в диаде с особенностями контактов ребенка дошкольного возраста со сверстниками**

Значимость формирования у ребенка привязанности к близким людям, в первую очередь к матери, в настоящее время общепризнана. Такая эмоциональная привязанность совершенно необходима для полноценного психического развития ребенка. Она дает ему чувство безопасности, способствует личностному развитию и успешной социализации [3; 9].

Привязанность к близким людям (матери) начинает проявляться у младенцев старше 6 месяцев. Чувство привязанности ребенка к матери достигает максимума между 12 и 18 месяцами и уменьшается к концу 2-го года жизни. Привязанность является устойчивым образованием и сохраняет свою значимость на протяжении всей жизни человека [3].

Исследования М. Эйнсворт, Дж. Боулби и других позволили выделить три типа привязанности ребенка к близкому взрослому (матери): 1) надежную, безопасную привязанность (тип В); 2) ненадежную тревожно-избегающую привязанность (тип А) и ненадежную тревожно-сопротивляющуюся (амбивалентную) привязанность (тип С). Показано, что наиболее благоприятной для психического развития является надежная привязанность, а наиболее неблагоприятной – ненадежная, тревожно-сопротивляющаяся. Привязанности не являются врожденными, они зависят от чувствительности близких взрослых к потребностям ребенка, их отзывчивости, характера взаимодействия и общения с ребенком, начиная с первых дней жизни [9].

В отечественной психологии в рамках концепции онтогенеза общения С. Ю. Мещерякова изучала формирование аффективных связей с матерью у детей из семьи и близким взрослым у воспитанников дома ребенка на первом году жизни [6]. Исследования влияния качества привязанности к матери на психическое и личностное развития детей и подростков проводилось в работах Н. Н. Авдеевой, Н. А. Хаймовской, Г. В. Бурменской, М. В. Яремчук, Р. Ж. Мухамедрахимова, Н. Л. Плешковой и др. [1; 4; 8]. В работе Н. А. Хаймовской была выявлена зависимость формирования типа привязанности ребенка к матери от характера взаимодействия в диаде [1].

В исследовании Н. Н. Авдеевой и И. В. Хохлачевой показана взаимосвязь между качеством привязанности ребенка к матери, стилем детско-родительских отношений и характером протекания адаптации к ДООУ у детей раннего возраста [2].

Исходя из полученных ими данных о влиянии качества привязанности к матери на психическое развитие ребенка возникает вопрос: можно ли говорить также о существовании зависимости между типом привязанности ребенка к матери и характером его контактов со сверстниками? Могут ли у истоков развития социального взаимодействия ребенка с другими детьми стоять модель взаимодействия с матерью и особенности детско-материнской привязанности?

Следует отметить, что в отечественной психологии становление контактов ребенка со сверстниками традиционно изучалось в работах школы М. И. Лисиной с позиций теории деятельности и концепции генезиса общения. Так, Л. М. Царегородцева исследовала своеобразие контактов между младенцами, в работах Л. Н. Галигузовой было показано, что потребность ребенка в общении со сверстниками формируется постепенно и оформляется примерно в 4 года, Е. О. Смирнова и В. Г. Утробина выявляли специфику и возрастную динамику отношения ребенка к сверстнику на протяжении дошкольного возраста [5; 6; 7].

Содержание потребности в общении ребенка со сверстниками сопоставлялось с содержанием потребности в общении с взрослым. При этом становление общения ребенка с взрослым является опережающим и основополагающим для развития общения со сверстниками [5]. Таким образом, с позиций концепции общения истоки социальных контактов ребенка со сверстниками берут начало, с одной стороны, в общении с взрослым, а с другой, имеют собственный путь и специфику развития, начиная с младенческого возраста.

Еще одной важной линией исследования социальных контактов детей является изучение влияния на их становление детско-родительских отношений. Влияние родительского отношения на характер общения ребенка со сверстниками исследовалось в работах Н. Фокса, Л. Рубина, Е. О. Смирновой и др. Было показано значение стиля родительского поведения, родительской позиции для формирования отношения дошкольников к сверстникам [6; 10].

Целью настоящего исследования выступает выявление детерминант, определяющих особенности контактов дошкольников с ровес-

никами. Можно выдвинуть предположение, что существует связь между типом привязанности ребенка к матери, характером взаимодействия ребенка с матерью и особенностями контакта со сверстниками детей среднего дошкольного возраста (4–5 лет). У детей с тревожно-амбивалентным типом привязанности к матери складываются конфликтные взаимоотношения со сверстниками. У детей с тревожно-избегающим типом привязанности к матери снижена чувствительность и отзывчивость в отношениях со сверстниками.

В качестве методов и методик исследования выступали:

- методика Н. Каплан для определения особенностей эмоциональной привязанности ребенка к матери;
- опросник взаимодействия родителя и ребенка ВРР – И. М. Марковская (вариант для родителей дошкольников и младших школьников);
- проба на совместную деятельность (модификация методики «Архитектор и строитель»);
- стандартизованное наблюдение за детьми: на прогулке, во время свободной игры в группе, на занятиях музыки и ФИЗО;
- социометрия для детей.

Исследование проходило на базе трех московских детских садов общеобразовательного вида. В исследовании принимали участие 30 пар (мать – ребенок) и 4 воспитателя ДООУ. Возраст детей 4–5 лет.

Перейдем к изложению полученных результатов.

На первом этапе исследования проводилось выявление типа привязанности ребенка к матери на основании методики Н. Каплан. Полученные данные распределились следующим образом: надежный тип привязанности ребенка к матери (В) отмечался у 11 детей из 30 (37 %); тревожно-избегающий тип привязанности (А) – у 7 (23 %), а тревожно-амбивалентный тип привязанности ребенка к матери (С) продемонстрировали 12 детей (40 %). Таким образом, в исследуемой выборке дошкольников превалировала ненадежная привязанность, в сравнении с надежной, 63 % против 37. Чаще всего отмечался ненадежный тревожно-амбивалентный тип привязанности ребенка к матери.

На следующем этапе изучалось взаимодействие родителя и ребенка с помощью опросника И. М. Марковской для родителей дошкольников.

Ответы матерей всех групп показали высокие уровни принятия и сотрудничества во взаимодействии матери и ребенка. Различия между отве-

тами матерей, в соответствии с тремя типами привязанности ребенка к матери, были выявлены по шкалам тревожности, автономности и контроля. У матерей детей с тревожно-амбивалентным типом привязанности оказались наиболее высокие показатели контроля за поведением ребенка, в сравнении с матерями детей с надежным и тревожно-избегающими типами привязанности. У матерей детей с тревожно-избегающим типом отмечались наиболее высокие показатели по шкале «тревожность за ребенка».

Дальнейшей задачей исследования было изучение реального взаимодействия в паре «мать – ребенок» при помощи пробы на совместную деятельность: «Архитектор-строитель».

Полученные результаты показали, что взаимодействие между матерью и ребенком по типу «сотрудничество» преобладает у пар с надежным типом привязанности ребенка к матери. Этот тип взаимодействия встречался у 9 пар из 11, у 2 пар данной группы отмечалось доминирование матери.

Взаимодействие по типу «доминирование взрослого» наиболее часто встречалось в парах с тревожно-амбивалентным и тревожно-избегающим типами привязанности ребенка к матери. А именно, во взаимодействии матерей с детьми с привязанностью тревожно-избегающего типа доминирование матери в ходе совместного собирания пазла отмечалось в 5 случаях, в одной паре наблюдалось сотрудничество партнеров и еще в одной – несвязанные действия ребенка и матери.

При тревожно-амбивалентной привязанности сотрудничество отмечалось в трех случаях, доминирование матери во взаимодействии – у 8 пар и потакание матери ребенку – у одной пары.

На следующем этапе проводился анализ протоколов наблюдения за взаимодействием детей друг с другом и с взрослыми во время свободной игры, в режимные моменты и на занятиях с целью оценки конфликтности в поведении детей. Оценка конфликтности у ребенка производилась на основании частоты проявлений конфликтного поведения.

Как видно из диаграммы, представленной на рис. 1, число конфликтных детей – 10 человек, что составляет треть всей исследуемой выборки, неконфликтных – 20 человек, соответственно, две трети всех детей. Все конфликтные дети имеют тревожно-амбивалентный тип привязанности к матери. Все дети с надежным типом привязанности неконфликтны. Такие же показатели и у группы детей с тревожно-избегающим типом привязанности к матери.

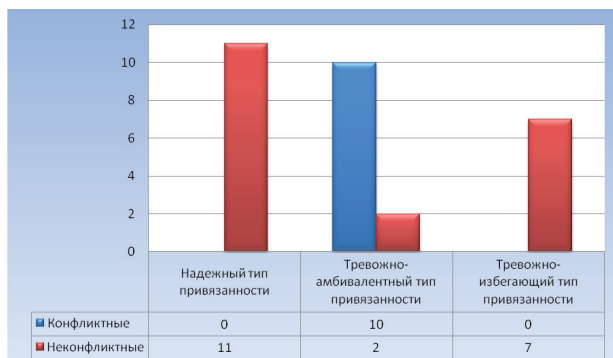


Рис. 1. Количественные показатели проявлений конфликтности детей во взаимодействии со сверстниками

На завершающем этапе исследования определялся социометрический статус детей с различными типами привязанности к матери (рис. 2).

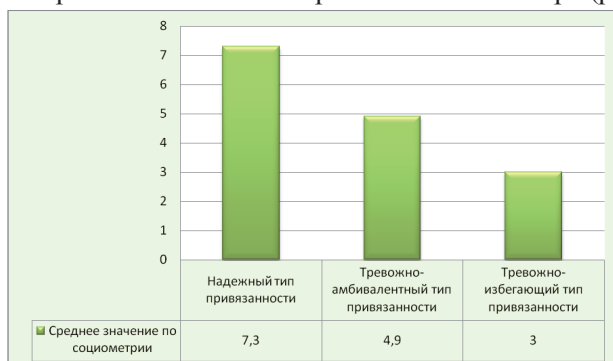


Рис. 2. Средние показатели по методике «Социометрия» в зависимости от типа привязанности ребенка к матери

Из диаграммы видно, что наиболее высокие показатели по социометрическому статусу отмечаются у детей с надежным типом привязанности к матери; наиболее низкие – у детей с тревожно-избегающим.

Для проверки достоверных различий между выборками (по типу привязанности) использовался непараметрический *U*-критерий Вилкоксона – Манна-Уитни. Статистический анализ показал достоверность различий между выборками А–В и С–В по показателям социометрии.

Перейдем к качественному анализу полученных результатов. Рассмотрим связи между типом привязанности ребенка к матери, харак-

тером взаимодействия в диаде и особенностями контактов ребенка дошкольного возраста со сверстниками.

Матери детей с **надежным** типом привязанности достаточно полно удовлетворяют психологические потребности ребенка в любви и безопасности. Между матерью и ребенком складываются взаимоотношения, построенные на доверии, взаимопомощи, сопереживании, сотрудничестве.

Качественный анализ детско-родительского взаимодействия показывает, что в попытках контролировать действия своего ребенка матери данной группы не выходят за рамки разумного поведения, стремясь во всем ограничивать своего сына или дочь. Они уверены в себе как родители и, находясь в эмоциональной близости со своим ребенком, способны принимать его и доверять ему. Матери детей с надежным типом привязанности постоянны в своих требованиях, своем отношении к ребенку; их мнения, поступки, действия авторитетны для ребенка; способны эффективно влиять на ребенка, испытывают удовлетворенность своими отношениями с ребенком.

Высокие показатели по шкалам «эмоциональная дистанция – близость», «отсутствие сотрудничества – сотрудничество», «непоследовательность – последовательность» и «удовлетворенность отношениями с ребенком» у матерей данной группы соответствуют результатам пробы на совместную деятельность.

Для 11 пар испытуемых с надежным типом привязанности ребенка к матери характерны следующие типы взаимодействия: сотрудничество – 9 пар; доминирование взрослого (без подавления активности ребенка) – 2 пары.

При сотрудничестве мать и ребенок оказывают друг другу помощь и поддержку, не конкурируют между собой, поочередно проявляют инициативу, что помогает успешно завершить выполнение задания. Действия матери и ребенка согласованы, связаны друг с другом, каждый из них собирает пазлы по совместно выработанной программе, обсуждая ее с партнером. Мать доверяет своему ребенку, а ребенок следует примеру родителя: инициатива переходит от родителя к ребенку и наоборот. Мать не потакает ребенку, обходится без тотального контроля.

Наблюдение за детьми с надежным типом привязанности в процессе взаимодействия со сверстниками позволило выявить схожую картину. Как правило, дети с надежной привязанностью проявляют положитель-

ное отношение к другим, они очень редко вступают в конфликты и ведут себя адекватно ситуации, не проявляют агрессии, способны по собственной инициативе предложить помощь тому, кто в ней нуждается.

Дети с надежным типом привязанности к матери имеют достаточно высокие показатели по методике «Социометрия». Они популярны среди сверстников, имеют устойчивые социальные связи, занимают активную позицию на занятиях и в игровой деятельности.

Отметим, что в данной группе детей и матерей в ходе проведенных исследований обнаружилось две пары с взаимодействием по типу доминирования взрослого. Но в данных парах мать побуждала ребенка к действию, не подавляла, а развивала его инициативу. Анализ взаимодействия этих двух детей со сверстниками показал, что в ситуациях конфликта дети, как правило, занимают доминирующую позицию, что свидетельствует о переносе паттернов взаимодействия с собственной матерью на взаимодействие со сверстниками.

Матери детей с **тревожно-избегающим** типом привязанности, как правило, ограничиваются формальной заботой о ребенке, эмоционально дистанцируются, не удовлетворяют психологические потребности ребенка во внимании и любви, часто проявляют навязчивость, в результате чего ребенок испытывает тревогу и начинает избегать эмоциональных контактов с матерью.

Обращает внимание отсутствие соответствия между результатами, полученными в ходе проведения методики ВРР И. М. Марковской, и результатами реального взаимодействия матери и ребенка при проведении пробы на совместную деятельность. Так, по результатам опросника ВРР, матери позиционируют себя как эмоционально близких ребенку, последовательных в своих поступках и взаимодействующих с ним по типу сотрудничества. Анализ результатов проведенных проб на совместную деятельность показал, что у пяти из семи пар этой группы прослеживается взаимодействие по типу «доминирование взрослого». Таким образом, скорее всего, матери детей с избегающим типом привязанности давали социально-желаемые ответы.

Наблюдения за детьми в процессе взаимодействия со сверстниками показали, что все дети данной группы неконфликтны. Они неохотно контактируют со сверстниками, недостаточно отзывчивы к их инициативе и эмоциональным проявлениям, предпочитают играть в одиночестве или в паре, редко присоединяются к группо-

вым играм. Важно отметить, что в конфликтной ситуации эти дети занимают пассивную позицию; как правило, уступают, желая избежать конфронтации, или уходят в сторону, не делая попыток проявить активность и отстоять свои права.

Дети с тревожно-избегающим типом привязанности к матери имеют низкие показатели по методике «Социометрия», сверстники не принимают их в свои игры и занятия, часто игнорируют.

Матери детей с **тревожно-амбивалентным** типом привязанности непоследовательно реагируют на действия ребенка, создают во взаимоотношениях напряженность, вызывают у него тревогу и неуверенность в принятии и любви со своей стороны.

Так же как и в предыдущей группе матерей (детей с тревожно-избегающей привязанностью), у них отмечается противоречие между результатами опросника ВРР и показателями реального практического взаимодействия в диаде. В оценке характера взаимодействия с ребенком по опроснику ВРР наблюдаются рассогласованность показателей по шкалам: «нетребовательность – требовательность», «автономность – контроль». При достаточно высоком показателе контроля матери детей с типом привязанности С показывают средние значения по шкале «требовательность», не проявляют особой тревожности за ребенка. Результаты опросника показывают высокий уровень принятия и сотрудничества в отношениях с ребенком. В то же время в пробе на совместную деятельность превалирует доминирование взрослого без поддержки активности ребенка.

Обращает внимание, что показатели взаимодействия с ребенком по опроснику ВРР у матерей этой группы очень близки к показателям матерей детей с надежным типом привязанности. Однако взаимодействие по типу «доминирование взрослого» при совместном складывании пазла у них встречается почти в 2 раза чаще, чем в группе матерей детей с привязанностью типа В. Данные показатели, во-первых, могут говорить о социально-желательных ответах матерей при заполнении опросника, во-вторых, подтверждают непоследовательность и противоречивость взаимодействия матери с ребенком.

Дети с тревожно-амбивалентным типом привязанности к матери демонстрируют конфликтное поведение в группе. Наблюдения и беседы с педагогами подтверждают, что эти дети эмоционально неустойчивы, вспыльчивы, во время конфликтной ситуации реагируют остро,



нередко проявляют вербальную и физическую агрессию. Так, например, ребенок на занятии по ФИЗО толкает других детей из группы, чтобы привлечь к себе внимание, когда же воспитатель делает ему замечание или наказывает, он демонстрирует негативные эмоции, вербальную агрессию по отношению к воспитателю и сверстникам. Во время свободной игры дети с тревожно-амбивалентным типом привязанности к матери остро реагируют на инициативу других детей по изменению хода игры, протестуют, настаивают на своем, после урегулирования конфликта выражают заинтересованность в возобновлении игры и установлении эмоциональных контактов со сверстниками.

Такие дети отличаются стремлением к доминированию и контролю во взаимоотношениях со сверстниками, используют манипулирование, угрозы при возникших конфликтах, часто обращаются за поддержкой к воспитателю или педагогу. Интересно, что в практическом взаимодействии по методике «Архитектор-строитель» дети данной группы выбирают другую стратегию общения. Они признают авторитет родителя, не протестуют против вмешательства и инициатив взрослого, часто демонстрируют нарочитую беспомощность в выполнении предложенного задания, чтобы получить внимание и эмоциональный отклик матери.

В группе сверстников, как показывают результаты социометрии, эти дети нередко становятся достаточно популярными. При своей частой конфликтности они все же остаются желаемыми партнерами по играм и имеют устойчивые социальные связи. Социометрический статус детей данной группы ниже, чем у детей с надежным типом привязанности, но выше, чем у детей с тревожно-избегающим типом.

Таким образом, результаты исследования подтвердили основную гипотезу о существовании связи между типом привязанности ребенка к матери, характером взаимодействия ребенка с матерью и особенностями контакта со сверстниками детей среднего дошкольного возраста (4–5 лет).

Дети с надежным типом привязанности к матери переносят стиль взаимодействия с ней на контакты со сверстниками: они отзывчивы к инициативе другого, готовы к сотрудничеству, проявляют принятие и позитивное отношение к сверстникам.

Неуверенность детей с тревожно-амбивалентным типом привязанности в любви и принятии со стороны матери, непоследователь-

ный и противоречивый стиль взаимодействия с ней, стремление матери к доминированию находят отражение и в особенностях взаимодействия ребенка со сверстниками. Такие дети склонны к конфликтам, доминированию по отношению к сверстникам. Одновременно они проявляют неуверенность в себе, нуждаются в принятии, поддержке и подтверждении своей значимости со стороны сверстников, для них характерно стремление завладеть вниманием других детей, установить близкий эмоциональный контакт.

Отстраненность, эмоциональная дистанцированность матерей детей с тревожно-избегающим типом привязанности сочетается с доминированием во взаимодействиях с ребенком, слабой ориентацией матери на потребности и инициативы ребенка. В контактах со сверстниками дети данной группы проявляют низкий уровень чувствительности и отзывчивости к сверстникам, предпочитают играть в одиночестве, не склонны к сотрудничеству и взаимопомощи. Какой же психологический механизм лежит в основании выявленной связи между привязанностью ребенка к матери, характером взаимодействия с ней и особенностями контактов со сверстниками? Ответ на этот вопрос можно найти в теории привязанности.

Согласно взглядам Дж. Боулби, в процессе многократно повторяющихся взаимодействий с матерью и другими близкими у ребенка уже на первом году жизни формируются так называемые «рабочие модели» себя, других людей и межличностного взаимодействия, которые в дальнейшем помогают ему ориентироваться в новых ситуациях, интерпретировать их и соответствующим образом реагировать. Внимательные, чуткие, заботливые родители формируют у ребенка чувство базового доверия к миру; создается позитивная модель Я, окружающих, безопасного социального взаимодействия. Дисгармоничные отношения, наоборот, убеждают ребенка в том, что другие люди, также как и родители, не являются надежными, предсказуемыми партнерами, которым можно доверять (негативная рабочая модель окружающих) [3].

Таким образом, полученные в нашем исследовании данные указывают, что в качестве детерминант, определяющих особенности контактов дошкольников со сверстниками, выступают модели себя, матери и межличностного взаимодействия в диаде, различные при разных типах привязанности ребенка к матери. Поэтому стратегия

коррекции проявлений у ребенка-дошкольника конфликтности в контактах со сверстниками должна предусматривать работу по оптимизации взаимодействия ребенка с матерью.

*Литература*

1. Авдеева Н. Н., Хаймовская Н. А. Развитие образа себя и привязанностей у детей от рождения до трех лет в семье и доме ребенка. М.: Смысл, 2003.
2. Авдеева Н. Н., Хохлачева И. В. Особенности привязанности ребенка к матери, стиль детско-родительских отношений и адаптация ребенка к ДОУ // Психологическая наука и образование. 2010. № 3. С. 97–106.
3. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. М.: Академический проект, 2004.
4. Бурменская Г. В., Захарова Е. И., Карабанова О. А., Лебедева Н. Н., Лидерс А. Г. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков. М., 2007.
5. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009.
6. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет / Под ред. Е. О. Смирновой. М., 2001.
7. Царегородцева Л. М. Особенности контактов со сверстниками // Психическое развитие воспитанников детского дома. М., 1990.
8. Эмоции и отношения человека на ранних этапах развития / Под ред. Р. Ж. Мухамедрахимова. СПб., 2007.
9. Ainsworth M. D. S., Blehar M., Waters E., Wall E. Patterns of Attachment. N. Y., 1978.
10. Rubin K. H., Cheah C. S. L. & Fox N. Emotion regulation, parenting and display of social reticence in preschoolers. Early education & Development. 2001. № 12. P. 97–115.

А. С. Обухов, Е. Е. Чурилова

**Внутренний план развития личности:  
нарративные тексты подростков и юношества  
как путь познания себя**

Личность по своей феноменологии подразумевает развитие. Развитие личности может рассматриваться в двух взаимосвязанных планах: во внешнем плане – социальном аспекте ее становления и проявления; во внутреннем плане – становления рефлексивного плана самосознания и саморегуляции. В отечественной психологии (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др.) закрепилось представление о двух этапах становления личности:

- при обретении психологических средств самосознания, что связано с освоением речи в детстве, а также обретением способности подчиняться социальным нормам;

- когда человек начинает сам осознавать и подчинять своей воле свои мотивы, обретает способность к личностной рефлексии, что происходит в отрочестве. Личность предполагает такие свойства, как самосознание, самооценка, притязания на признание.

Особенности внутреннего плана развития личности, исходя из идей И. Канта [5], могут рассматриваться как процесс самопознания и становления «внутреннего чувства» личности. И. Кант самопознание рассматривал как главный человекоформирующий механизм, как условие морально-нравственного становления, духовного саморазвития личности, как начало всей человеческой мудрости, а «самость» – как двоякое сознание самого себя: как субъект мышления (рефлектирующее «Я») и как объект восприятия, внутреннего чувства, что делает возможным построение внутреннего опыта. «Внутреннее чувство», в основе которого лежит внутреннее созерцание, представляет собой сознание того, что человек испытывает в процессе мыследеятельности. Внутренний план развития личности сопряжен с феноменом «внутренней позиции» (по С. Л. Рубинштейну [10], В. С. Мухиной [8] и др.). Внутренняя позиция личности определяется телесными самоощущениями, переживанием единства тела, психики и духа, а также чувством личности и представляет собой ценностное отношение к себе, к другим людям, к своему жизненному пути и жизни в целом. Внутренняя позиция сопряжена со структурными звеньями самосознания (по В. С. Мухиной [8]), которое представляет собой осознание человеком себя как уникальности, индивидуальности, понимание самого себя, своих возможностей и потребностей, своих жизненных ориентиров личностного развития.

С. Л. Рубинштейн отмечал, что «развитие самосознания проходит через ряд ступеней – от наивного неведения в отношении самого себя ко все более углубленному самопознанию, соединяющемуся затем со все более определенной и иногда резко колеблющейся самооценкой» [9, с. 637]. «Внутренний план развития личности» обуславливает индивидуальность всей психической жизни: психических состояний, особенности личностного развития, которые с помощью самопознания, саморегуляции и самоорганизации репрезентируются в дневниковых текстах. Внутренний план развития личности регулируется рефлексивными процессами, становление которого активно происходит с отрочества до юности, включая в себя систему чувств, идей, переживаний.

Говоря о развитии самосознания в подростковом и юношеском возрастах, И. С. Кон писал, что именно оно является центральным психическим процессом этого переходного этапа онтогенеза [6, с. 84]. Одним из значимых факторов, обуславливающих развитие личности при переходе от отрочества к юности, выступает, по мнению И. С. Кона, открытие своего внутреннего «Я», которое вместе с постижением внешних изменений активно рефлексивируется. В качестве центрального психологического процесса, занимающего все более места в самосознании по мере приближения к юношеству, выступает «формирование личностной идентичности, чувство индивидуальной самоидентифицированности, преемственности и единства» [там же, с. 91].

В юности же самосознание человека становится все более интимным, ориентированным на свои чувства, переживания, мысли. Юноша способен к более глубокой и частой рефлексии, в первую очередь на самого себя. В этот период человек осознает свою индивидуальность, пытается самоутвердиться.

Однако важно понимать, что эти сложные процессы внутреннего плана развития личности во многом определяются присвоенными социокультурными средствами организации рефлексии. В знаковой форме личностная рефлексия организуется во многом различными формами проявления нарратива, обладающего жанровыми особенностями и особенностями форм бытования.

Термин «*нарратив*» (в переводе с английского – «рассказ», «повествование») прочно вошел в научную лексику западных лингвистов, литературных и кинокритиков, социологов, а в последние годы и психологов. Нарратив – это речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и в их когнитивных процессах. В нарративе также заложена составляющая самопрезентации личности другому через повествовательные формы о событиях, к которым рассказчик или причастен сам или хочет выразить свое отношение. А в текстах интимного характера нарратив выступает средством репрезентации внутреннего плана развития личности для обретения психологического средства самоанализа, саморегуляции, саморазвития. Нарратив, репрезентирующий индивидуальное самоописание жизненного пути человека в конкретных культурно определенных формах текста (автобиографические и рефлексивные тексты), позволя-

ет лучше понять собственного человека в общих рамках «человек и мир» (С. Л. Рубинштейн [10]).

*Нарративный подход* к изучению автобиографических текстов позволяет выстраивать понимание жизненного пути личности как осмысленное целое, существующее для других в форме завершённой (или рассказанной как завершённой) истории, текста/рассказа/легенды о себе, индивидуальной «мифологии». Сущность этого подхода заключается «в признании за культурными артефактами статуса *повествовательных структур*, понимании их как завершённых организованных текстов разных уровней и содержания» [11]. При этом каждая культура имеет определенные «канонические» формы выражения нарратива, закрепленные в устойчивых видах текстов, присутствующих в дискурсах и коммуникациях. Нарратив неразрывно связан с культурно устойчивыми формами бытования текста, присвоенными человеком и выражаемых в таком феномене как *языковая личность*.

В рамках нарративной психологии выстраиваются подходы к изучению личности через текст, отражающих как индивидуальные особенности жизненного пути конкретного человека в контексте конкретных социокультурных условий, так и общие закономерности порождения и бытования личностного повествования.

Основной признак рассказа – его двоякая (двойственная) временная перспектива. Г. Люциус-Хоэн и А. Депперман [12, р. 27] выделяют понятия «*рассказывающее «Я»*» («Я» рассказчика в продолжение всего рассказа) и «*рассказывавшее «Я»*» (прошедшее «Я» рассказчика истории). Рассказ о личной жизни означает, что прошлый опыт актуализируется (воспроизводится) и проецируется в виде истории. В повествовании рассказчик приписывает опыт основных перспектив познания в моменты переживаний. В конце концов, он знает по контексту рассказа, как закончилась история; знает, что при этом еще не были важны сами поступки (действия) в последовательности (в череде) событий. Одновременно он вспоминает, как чувствовал себя во время события, какие временные перспективы и перспективы самого события открывались: что он при этом скрашивал, как интерпретировал и почему вел себя определенным образом.

Личность как единый и целостный феномен в контексте жизненного пути в мире репрезентируется и структурируется в событийных рядах с помощью *автобиографического нарратива* – систе-

мы автобиографических воспоминаний, закрепленных в устойчивых речевых формах или письменных текстах, выступающих средством саморепрезентации человека и представляющих собой цепь осмысленных биографических историй его жизненных переживаний. Осмысление отрезков жизненного пути возможно лишь тогда, когда они уже прожиты, отрефлексированы в текстовых выражениях с определением в них смысла. Осмысление собственного жизненного пути так или иначе связано с соотнесением себя, своей жизни с культурной нормой, эталонов, идеалом, прототипом и т. п.

Ключевая единица анализа автобиографического нарратива – *событие*, то есть отрефлексированные, сохранившиеся в памяти и наделённые «насыщенным описанием» действие или случай, имеющие социально значимый характер (К. Гирц [3] и др.). В самом понятии «событие» заложен ключевой его смысл – *совместное бытие*. Любое событие имеет пространственную и временную организацию в жизни субъекта. Большая часть событий имеет социально-нормативный характер (родился, пошёл в школу, поступил в университет, начал работать, женился и т. п.), однако жизненные ситуации, которые выпадают за нормативные, также становятся значимыми по принципу особенности.

Нарративные тексты имеют свои правила выстраивания. Они специфичны для каждого конкретного культурно определенного жанра нарративного текста и имеют социальные и культурные особенности. При этом существует ряд общих закономерностей и правил построения нарративных текстов [4]. Эти правила имплицитны, они заложены в самих культурных формах порождения нарратива. Рассказчик может не отдавать себе отчет, что действует в соответствии с данными правилами. Внутренний порядок рассказа также относительно автономен, то есть его структура не сводима к обстоятельствам, в которых он продуцируется.

В автобиографическом нарративе события жизни связываются в упорядоченную последовательность при помощи *сюжета*. Культурные традиции, закрепленные в конкретных локальных социальных общностях, к которым принадлежит человек, предоставляют ему определенный запас сюжетов для организации осмысления и описания событий собственной жизни в контексте автобиографической, родовой или общечеловеческой истории. Посредством рассказыва-

ния истории своей жизни, выстраиваемой в сюжетах событий, человек конструирует себя в качестве части мира.

Особым жанром нарратива, активно используемым в отрочестве и юности, выступает дневник. Современные городские культурные формы бытования дневниковых текстов можно разделить на интимные (личные) и социальные (публичные). Ведение личных дневников первого типа не предполагает обмен ими или совместное прочитывание записей, но дает возможность для снятия эмоционального напряжения, для рефлексии на собственные переживания и значимые события. Тексты личных дневников второго типа ориентированы на публичность и запланированное прочтение другими людьми (так, в настоящее время популярны «Живые Журналы», блоги, предполагающие не просто ведение виртуального дневника, но и взаимобмен сообщениями на темы, отображаемыми в нем автором).

В контексте культурно-исторической психологии личный дневник, пожалуй, более всего подходит на роль своеобразного вместилища для личности. В дневниковом жанре личностные смыслы, «значения – для меня» (А. Н. Леонтьев) преобладают над «безличностными», «значениями – для всех» [7, с. 52]. Ведение дневников обычно начинается в подростковом возрасте. Л. С. Выготский [2, с. 36] говорил о том, что написание личного дневника является одновременно и литературным творчеством, и психологическим средством, способствующим развитию самосознания.

Дневник – специфическая автокоммуникация, имеющая целью вынесение в текстовые формы диалога автора с самим собой, который строится по законам, близким к законам внутренней речи. Личный дневник – не просто способ самовыражения личности, но и средство для ее развития. Дневник – это своего рода «репрезентация» внутренней речи, в результате чего можно наблюдать, каким образом отображается мотивационный «потаенный план сознания», «полифония сознания» (М. М. Бахтин [1]). Посредством внутреннего диалога, репрезентируемого в текстах личных дневников, человек не только может актуализировать значимую для себя информацию, но активно анализировать и реорганизовывать когнитивный материал, что может способствовать более глубокому самопониманию (развитию рефлексивного самосознания личности). Внутренний диалог обеспечивает целостное чувство «Я»; а одним из аспектов «Я» вы-



ступают представления личности о собственных атрибутах и собственной жизни во всем ее многообразии.

Отметим некоторые особенности репрезентации развития самосознания личности в интимных дневниках с подросткового по юношеский возраст, выявленные на основе анализа личных дневников, которые вели современные девушки. Материалом исследования выступили двадцать дневников девушек 1983–1987 годов рождения с регулярными записями на протяжении всего времени ведения с подросткового по юношеский возраст (с 12 до 25 лет), проживающих в Москве и Московской области.

Основным поводом для начала ведения дневника у девушек-подростков является отсутствие подходящего собеседника или же наличие какого-нибудь значимого события. При этом преобладающее отношение к дневнику – прагматическое (как к средству, предназначенному для записей; как к месту, где должно фиксировать все, что захочется; при этом обращения к дневнику, диалога с ним – нет, насыщена диалогичность автора с собой или же с персонажами, упоминаемыми в записях; а также не происходит его одушевления). Преобладающая тематика – любовная, но она рассматривается и анализируется ими во взаимосвязи с особенностями межличностного взаимодействия и конфликтных отношений; менее репрезентированы проблема межличностного взаимодействия (с друзьями, с учителями) и семейная (специфика отношений с родителями и родственниками), что можно объяснить особенностями самосознания в подростковом возрасте и спецификой личностного развития.

При переходе от отрочества к юности самоанализирующий характер записей зачастую затрагивает проблематику поиска и построения своего индивидуального личностного пути и становления (самореализации). Чаще репрезентируется тематика, связанная не просто с любовной сферой, с флиртом, а – с формированием прочных, крепких отношений, ориентированных на создание семьи. Но при этом у всех авторов можно найти мысли, чувства и переживания, касающиеся всех остальных проблемных сфер (учебной, профессиональной, творческой самореализации и т. д.). Преобладает репрезентация позитивного эмоционального фона (оптимизм, радость, восторг, восхищение, эйфория, жизнерадостность, веселость, жизнелюбие, чувство юмора, самоирония и т. п.); это может объясняться желанием выгово-

риться и поделиться хорошими, положительными мыслями, чувствами и эмоциями; оптимистичная жизненная позиция. Личный дневник выступает в большинстве случаев как средство психологической саморегуляции авторов и способствует личностной рефлексии.

*Монологичность и диалогичность* отражают особенности внутреннего плана развития личности в ее саморегуляции и самодетерминации. Спонтанность личных (интимных) дневников не предполагает обмен ими или совместное прочитывание записей, но дает возможность для снятия эмоционального напряжения, для рефлексии на собственные переживания и значимые события. Тексты личных дневников зачастую выстраиваются по диалогическому принципу: автор ведет диалог или с дневником, или с самим собой, или же с кем-то другим посредством дневниковых записей («Дорогой дневник, как ты считаешь...?»; «Я что-то волнуюсь за то, что.../ Да не волнуйся ты так, Оля, ведь...»), а не монологическому (при этом мысли не всегда адресуются кому-то конкретному, а сам интимный дневник выступает как «немой слушатель»). При сравнении дневниковых записей с другими автобиографическими жанрами (альбомами, письмами и т. д.) выявляются следующие особенности: в дневниках в меньшей степени просматривается готовность к диалогу, нежели, к примеру, в письмах (т. е. коммуникативный момент здесь уступает место нарративному – повествовательному).

В психологическом плане при написании личного дневника значима авторская позиция. Условно можно выделить:

- а) позицию наблюдателя – автор как относительно отстраненный регистратор происходящих и значимых для него событий (автор-нарратор);
- б) диалогическую позицию – автор ведет диалог с дневником как с равным себе участником общения; автор ведет диалог с самим собой, обращаясь зачастую к себе по имени; автор, ведущий диалог с кем бы то ни было посредством дневниковых записей;
- в) повествовательную позицию – обращение автора к адресату (к кому-нибудь) – встречаются такие обращения («Я вам хочу рассказать, что сегодня было...», «Знаете ли вы, что...») – автор обращается к какому-то известному ему одному адресату (семья, друзья, потомки) и повествует ему о значимых событиях из своей жизни; при этом подтекст может быть назидательным,

литературно-публицистическим; автор, занимающий данную позицию, не пытается получить обратную связь (момент коммуникации здесь отсутствует);

- г) философствующую позицию – автор использует дневник как средство фиксации своих размышлений о бытийных вопросах, занимающих его сознание.

Большое значение для исследования играет коммуникативная функция личных дневников. Дневник выступает как «друг», «безоценочный слушатель» («немой» – в случае монологичности, когда автор не ведет диалога с ним; или же, напротив, – «говорящий» собеседник в случае диалогичности: «Дорогой дневник, как у тебя дела? Нормально?! Это хорошо! А у меня...»; «Я так волнуюсь, что есть не могу.../Да успокойся, не волнуйся ты так.../Да? А как же тогда я...»). В отроческом возрасте, когда ведущей деятельностью является межличностное общение, подростки зачастую делятся самым сокровенным с лучшими друзьями (но не с родителями), и именно таким «лучшим другом» для «секретного» общения для многих выступает личный дневник. В юности же эта функция становится более значимой для большинства, поскольку характер «разговоров» с дневником приобретает более глубокий личностный смысл, суть которого автор просто не может или не желает передавать знакомым и близким людям. Испытывая потребность в обсуждении интимных, имеющих высокую субъективную значимость проблемных вопросов, автор зачастую сталкивается с ситуацией, при которой ему не с кем обсудить обозначенные проблемные моменты (поскольку в «кругах близости» у рассказчика отсутствует такая значимая персона, которую он мог бы и хотел бы посвящать в свои вопросы и делать собеседником при их обсуждении). В этом случае личный (интимный) дневник спонтанного типа выступает замещением такого «интимного собеседника».

При преобладании коммуникативной функции (при этом девушка-автор ведет диалог с дневником, олицетворяя его, одушевляя и наделяя особым характером («Только не обижайся...ведь ты у меня – веселый и добрый.../ Да на что же мне обижаться, я же все понимаю, как у тебя дела сейчас?)). В тексте же авторы иногда обращаются сами к себе по имени (когда ведут диалог с дневником: «Так, Ульяна, успокойся, ничего страшного не произошло...»), чаще всего встречается такая позиция автора, как диалогическая.

В редких случаях в дневниках представлен диалог с самим собой («Извините, что влезаю...»), чаще ведется диалог с одушевленным дневником, который выступает как слушатель, как оппонент, как активный участник коммуникации; в некоторых случаях выявляется «прагматическое» отношение к интимному дневнику, который используется только как средство для регистрации записей.

Основным механизмом развития личности при этом остается рефлексия, самоанализ человеком себя и своей деятельности. Ведение дневника в данном случае способствует рассмотрению себя же с различных сторон. Распространенной позицией автора является именно «диалогическая», что дает возможность увидеть себя «со стороны» («Как я могла так сделать?! Это же неправильно... / Так, соберись, успокойся. Ты все сделала правильно. По-другому – никак...»).

С подросткового по юношеский возраст с развитием рефлексии изменяется не только содержание дневника (основная проблематика) и функциональные приоритеты авторов (изменение психологического значения интимного дневника). Наблюдается также динамика типов диалогов и изменение преобладающей тенденции. Преобладающим типом отношений «говорящий–слушающий» в записях подросткового возраста у наших авторов является диалогичный, когда автор дневника выступает в качестве рассказчика, а сам дневник – в качестве собеседника, дающего «обратную связь».

В процессе личностного развития при переходе с подросткового на юношеский возраст репрезентация внутреннего диалога в личных дневниках девушек претерпевает динамические изменения. В подростковом возрасте доминирует репрезентация внешней диалогичности: автор ведет диалог, ориентированный на различные социальные аспекты (особенности межличностных отношений, социального статуса, взаимодействие с противоположным полом и т. д.). В юности начинает превалировать личностно-рефлексивная монологичность: характер дневниковых записей приобретает внутриличностную аналитичность (попытка переосмыслить что-либо, поиск смыслов, попытки осознать свое место в жизни, понять себя во всем личностном многообразии и т. д.) и направленность на самопознание и саморазвитие автора.

В отрочестве интимный дневник выполняет преимущественно регистрационно-памятное значение для автора (дневник как сред-

ство фиксации событий, в которых автор принимал непосредственное участие или свидетелем которых он стал, без репрезентации отношений, мыслей, переживаний по отношению к описываемому событию), а в юности – личностно-рефлексивное (дневник как средство для самонаблюдения и для самоанализа автором своего развития и бытия, в процессе которых события из жизни не просто воспринимаются и запоминаются, но и анализируются).

Дневниковые записи дают авторам возможность структурировать основные жизненные события, построить оптимальный стиль поведения в проблемных ситуациях, разрядить психоэмоциональное напряжение в трудных жизненных ситуациях. Ведение дневника, таким образом, способствует развитию рефлексии, что, в свою очередь, выступает предпосылкой для личностного развития человека.

#### *Литература*

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 96 с.
3. Гириц К. Интерпретация культур. М.: РОССПЭН, 2004. 560 с.
4. Журавлев В. Ф. Нарративное интервью в биографических исследованиях // Социология. 1993. № 3–4. С. 34–43.
5. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. М.: ЛКИ, 2010. 200 с.
6. Кон И. С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 192 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Академия, 2005. 352 с.
8. Мухина В. С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). Екатеринбург: Интел-флай, 2007. 1072 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1998. 688 с.
10. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / Отв. ред. К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Славская. М.: Наука, 1997. 191 с.
11. Сапогова Е. Е. «Римейки жизни»: конструирование автобиографического нарратива // Известия ТулГУ. Серия «Психология» / Под ред. Е. Е. Сапоговой. Тула, 2005. Вып. 5. В 2 ч. Ч. I. С. 200–228.
12. Lucius-Hoene G., Deppermann A. Rekonstruktion narrativer Identität // VS VERLAG für SOZIALWISSENSCHAFTEN, 2004.



## ***Раздел 2***

### ***Социализация***

#### ***Теоретические исследования***

Новое детство  
Детская субкультура, ее плюсы и минусы  
У истоков развития  
нравственных представлений  
Парадигма исследования  
жизнеспособности человека

#### ***Эмпирические исследования***

Ребенок-взрослый, ребенок-сверстник  
Социальное развитие «особого» ребенка  
Отцовская депривация  
Ребенок и город

**К. Н. Поливанова**

## **Новое детство: вызов культурно-исторической теории?**

Словосочетание «культурно-историческая теория» мы произносим и пишем с завидной регулярностью. Но сегодня, в начале XX века, как мне кажется, пора ответить себе, в какой мере мы сохраняем дух этой теории, т. е. остаемся ли приверженцами основных идей этой теории. Да, на микроуровне, изучая, например, ценности детей разных возрастов, мы помним о различиях социальной ситуации развития, о необходимости учитывать качество взаимодействия с родителями и т. п.

А вот шире – задаем ли мы себе вопрос о новых исторических реалиях, о различии культур, в которых происходит взросление? Мне представляется, что в самой малой степени.

В рамках данного текста я исхожу из допущения, что по сравнению с началом прошлого века, когда культурно-историческая теория лишь зарождалась, мы имеем дело с иными историческими условиями, с одной стороны, и огромным разнообразием культурных условий, с другой. В какой мере эти новые реалии связаны с детством, меняется ли детство, если да, то в чем, в каких его аспектах и проявлениях?

Приведу только два примера. Сегодня весьма активно обсуждается появление нового возраста: между 9–10 годами и 12, предпоздранничество, в англоязычной литературе – *tweens* (от англ. *Between* – между и *teenager* – подросток, тинэйджер). Причем любопытно, что в первую очередь этот возраст привлек внимание производителей товаров и услуг и рекламщиков. Они «почувствовали» появление новых потребителей, сразу же сделав их объектом своих действий: появляются новые товары, новые образы, представляемые рекламой, и т. д. [9].

Второй пример – *emerging adulthood* (появляющаяся взрослость) – период от 20 до 30 лет, когда молодой человек не берет на себя ответственность, откладывая серьезные решения (брак, дети, постоянная работа и карьера) на неопределенный срок в будущем [7]. Неизвестно пока, начнется ли взрослая жизнь у этих «не-взрослых», когда они пересекут рубеж тридцатилетия, или это вневозрастное существование продолжится до старости (биологической, поскольку о психологической старости в этом случае говорить, видимо, не приходится).

Другой аспект проблемы – культурное разнообразие, выходит на первый план в связи с обсуждением прав ребенка, поэтому обсуждается весьма широко не только и не столько на научном уровне, сколь-



ко на политическом. Это очень широкая проблематика, в частности, стоит вопрос о допустимости имплантации западных ценностей и стандартов в иные культурные условия. В этой связи укажу на то, что идея возрастной стратификации во многом связана с христианством, и неизвестно, в какой мере она применима к иным культурам, выросшим на иных религиозных основаниях.

Понятно, что ставя такие вопросы, мы выходим за рамки чистой психологии, обращаясь к истории и этнографии. Но именно так, на мой взгляд, и ставили в свое время проблему наши предшественники. Вспомним рассуждения Д. Б. Эльконина о появлении детской игры или о новых задачах младшего школьного возраста [5; 6]. Он прямо указывает на связь исторических изменений с изменениями детства. Или вспомним классическую книгу Л. С. Выготского и А. Р. Лурии «Этюды по истории поведения» [3]. В этих работах, хотя и малочисленных, прямо анализировался культурно-исторический процесс как *задающий* детство. Действительно, детство, детский возраст *не даны, а заданы*. То есть детство – возможно, оно может случиться, а не просто автоматически происходит. Это не нечто неизменное, а социально, культурно, исторически конструируемый феномен. При всей очевидности этого тезиса для отечественной (именно отечественной) психологии, мы, как мне представляется, сегодня об этом забываем.

Любопытно, что западная наука в этом смысле нас стремительно догоняет. В 1993 году был запущен масштабный полидисциплинарный международный проект «Детство как социальный феномен», в котором описывались разные модели детства в разных странах и в разных культурах (см., в частности: [8]).

Общей рамкой этого проекта была идея социального конструирования детства. Это фактически идея *полагания* (или: не данности, а заданности) детства. Основываясь на работах этого проекта, но несколько выходя за его рамки, можно утверждать, что культура, социальные реалии задают, полагают образ детства – через самые различные каналы и средства. Государство, например, документально закрепляет возраст совершеннолетия – возраст, с которого наступает полная ответственность взрослого человека. В культуре, в быту создаются «места», где ребенок «уместен» (буквально: где его место), определяются границы допустимого в отношении детей. Этот образ закрепляется в культурных продуктах – книгах, фильмах, СМИ.

Детство сегодня стремительно меняется. Наши дети растут в совершенно новых и не понятных взрослым реалиях. Они меньше общаются с родителями, а взрослые в гораздо меньшей степени знают, что делают их дети. В больших городах и в сельской местности, в разных странах дети растут в существенно различных образовательных средах. Иными словами, развитие технологий, экономические факторы, социальные характеристики семьи и ближайшего окружения – все это и многое другое приводит к разнообразию *траекторий детского развития*.

Несмотря на то что на бытовом и профессионально-педагогическом уровнях мы признаем существенное отличие знаний и опыта современных детей, фактической информации о состоянии детства в российской науке крайне мало. Мы вынуждены признать, что в отличие от западных стран у нас нет надежных данных. Это приводит к тому, что система образования и широкой социализации развивается, имея своим адресатом условного идеального ребенка или подростка.

Для нас ключевым конструктом остается возраст. И здесь следует признать, что мы продолжаем линию классических работ, в особенности теории деятельности, где фокус рассмотрения концентрировался на норме возраста, а варианты и нарушения нормы практически за редким исключением игнорировались. (Хотя, например, Л. С. Выготский в «Педологии подростка» [2] обсуждает «буржуазного» или «рабочего» подростка). В какой мере данные о развитии, допустим, детско-родительских отношений, полученные, пусть и на большой выборке, при исследовании городских школьников, говорят о подростковом возрасте, а не о характеристиках городского детства?

Сегодня происходит сложная трансформация социальных и культурных пространств, которые еще несколько десятилетий назад казались незыблемыми. Среди этих трансформаций выделяют широкое признание индивидуализации, экономическую нестабильность, сужение властных (вертикально-иерархических) способов управления, расширение границ информационных технологий, появление так называемой педагогики потребления (см., например: [1]). Многие из этих трансформаций затрагивают сферу детства и детского (включая в понятие «детство» весь цикл взросления вплоть до достижения совершеннолетия).

К сожалению, мы в большей мере склонны давать оценку этим изменениям, нежели пытаться их понять, опять подчеркну – в кон-

тексте культурно-исторического подхода. Парадоксально, но логически получается следующее: примерно в середине семидесятых годов прошлого века детство было «хорошим», правильным, теперь же оно разрушается: игра, детская сказка исчезает, общение с родителями сокращается и т. п. Но такая абсолютизация описанных в классических текстах моделей взросления кажется странной.

Мне представляется, что наша задача как исследователей состоит не в оценке происходящих изменений, а в их осмыслении. Необходимо представить эти изменения как *проблему*, т. е. выявить основные *противоречия*, порождаемые указанными изменениями. Например, если уходит волшебная сказка как идеальная форма детской игры, то как и чем она замещается, и как эти заместители связаны с развитием.

Известный американский социолог К. Кнорр-Цетина [4] указывает на креолизацию социального – на то, что привычные и казавшиеся устойчивыми социальные роли и присущие им формы поведения креолизуются, заменяясь фреймами и скриптами. Это утверждение справедливо и для основных пространств взросления – семьи и школы. Ядерная (нуклеарная) семья уступает место новым формам семейной организации, эти процессы существенно влияют на становление идентичности и чувства себя, поскольку сам контекст, в котором происходит взросление, существенно меняется. Пока влияние этого феномена не исследовано. Однако именно концепт «семья» (наряду с образованием) является ключевым для определения концепта «детство». Следует признать, что сегодня взросление происходит в существенно изменившихся условиях. Это значит, что дети и родители имеют существенно различающиеся опыт и переживания условий, в которых происходят начала их жизни. Тогда встает вопрос, что родители могут «передать» детям, если опыт взрослых невалиден для детей. Если раньше взрослый и ребенок были знающим и незнающим, то теперь они как два представителя разных культур – каждый знает что-то свое.

Школа также диссоциирует – домашнее обучение (число детей в США в возрасте от 5–17 лет, обучающихся дома, выросло с 1.7 % в 1999 до 2.9 % в 2007 (от 850 тыс. до 1086 тыс.) [13], экстернат, новые формы обучения, само расширение школы на возрасты, ранее ей неподконтрольные (до 19–20 лет) и т. д. Таким образом, привычная картина социализации, которая была залогом опять-таки «привычной» картины и механизмов взросления, переживает эрозию.

Основные пространства взросления (или каналы социализации) – семья и школа – креолизируются, а их роль в социализации меняется. Освобождающееся место занимают разнообразные формы культуры сверстников (peer culture) и молодежные субкультуры (youth subcultures), досуг и досуговое образование (leisure education), масс-медиа и интернет.

Школа и семья в стремлении сохранить установившийся порядок и власть ужесточают меры контроля, от ребенка требуется большая самостоятельность, но пространства развития самостоятельности сокращаются.

Сложившийся порядок взросления через возрастную стратификацию социально организованных (ритуализированных и символизированных) пространств постепенно меняется. Эти устойчивые практики исчезают, что повышает требование к индивидуальной рефлексивности субъекта, но одновременно пространства, обеспечивавшие индивидуальную рефлекссию, исчезают.

Легко предположить, что эти изменения приводят к ухудшению как интеллектуальных, так и эмоциональных «итогов» развития.

В США существует многолетняя программа NAEP (National Assessment Educational Progress) [11], в рамках которой проводится измерение образовательных результатов на представительной национальной выборке. Ежегодный отчет The Condition of Education 2010 [10] показывает, что на протяжении последних 10–15 лет уровень достижений держится на одном уровне, изменения составляют 1–2 пункта шкалы (математика и чтение, 4-й и 8-й классы), причем в сторону улучшения.

Естественно было бы допустить, что и дети и молодежь в большей мере испытывают эмоциональные проблемы. Однако данные показывают иную картину: процент упоминаний депрессивных симптомов среди старшеклассников снизился с 28 до 26 за последние 10 лет. Если обратиться к информации по употреблению психоактивных веществ (ПАВ), мы обнаружим существенные колебания в выявленных уровнях потребления. Начиная с 80-х, потребление резко снизилось, но в последнее десятилетие произошло некоторое увеличение, например, среди двенадцатиклассников в 2008 г. употребляли ПАВ 8,6 % по сравнению с 6,8 в 1991 г. А употребление ПАВ десятиклассниками остается на уровне 5,3–5,2 % [12].

Таким образом, на фоне существенного изменения реалий детства нет видимых изменений «итоговых» показателей. Это парадоксальный вывод, который, вероятно, может оказаться ложным. Дело в том, что параллельно с указанными идут и другие процессы, по всей вероятности, компенсирующие описанные выше трансформации. Но весь вопрос и состоит в том, что это за процессы, какие идеальные формы и, главное, каким образом они представляют, как происходит встреча реальной и идеальной форм действия в этой новой для нас ситуации.

Традиционная для культурно-исторической теории логика развития была следующей: идеальная форма в самых разных культурных «обликах» предъявлялась ребенку (сказка, ритуал, игра и др.), происходил, по Б.Д. Эльконину, «двойной переход»: свое-иное, реальное-идеальное. Это событие, акт развития «экранировались», усиливались также культурными средствами, и главным в этом было посредническое действие взрослого. Взрослый (или сами по себе культурные средства) всячески обеспечивал встречу с иным, с идеальным.

Сегодня такое осевое (направленное, имеющее цель, опосредованное специфическими средствами) развитие сменяется ризоматическим. Это хаотический процесс «бродяжничества» по неструктурированным узлам сети социальных и культурных пространств – индивидуальный или групповой. Образом современного детства становится «поверхностное скольжение» (бродить по интернету на английском – «surfing» (сёрфинг)).

Очень огрубляя мою мысль, можно сказать, что раньше ребенок, взрослея, имел дело с конечным набором задач развития и конечным списком «мест», где эти задачи решались, теперь же это хаос возможностей.

Завершая обсуждение современной ситуации, важно указать, что она является серьезным вызовом классическим отечественным подходам – культурно-историческому и деятельностному. Исчезают институционализированные формы взросления и развития, взрослый – центральная фигура отечественной психологии развития, идеальная форма как образ будущего, возраст – все это растворяется в многообразии современных форм и практик развития.

Мне представляется, что справиться с такой ситуацией в нашей области знания можно, в частности, но не исключительно, собирая конкретные эмпирические данные прошлых десятилетий и сравни-

вая эти данные с современными. Крайне важно найти точки различия, причем именно на психологических фактах, а потом пытаться их объяснить. Без таких сравнительных данных, как я думаю, мы рискуем потерять потенциал культурно-исторической теории.

*Литература*

1. Ван Унденховен Н., Вазир Р. Новое детство: как изменились условия и потребности жизни детей // М.: Университетская книга, 2010. 200 с.
2. Выготский Л. С. Педология подростка // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с. С. 146–161.
3. Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Прimitив. Ребенок. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
4. Кнорр-Цетина К. Социальность и объекты. Социальные отношения в постсоциальных обществах знания // Социология вещей. Сборник статей / Под ред. В. Вахштайна. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры. 2-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 360 с.
6. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника // Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Издание 2-е, стереотипное. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. С. 239–284. (Психологи Отечества).
7. Coyne S., Padilla-Walker L., Howard E. Emerging in a Digital World: A Decade Review of Media Use, Effects, and Gratifications in Emerging Adulthood Emerging Adulthood June 1, 2013. № 1. С. 125–137.
8. Qvortrup J. Societal position of childhood: the international project Childhood as a Social Phenomenon Childhood. May 1993. Vol. 1. № 2. P. 119–124.
9. Schor J. Born to Buy: The Commercialized Child and the New Consumer Culture. Scribner, NY, 2004. 292 p.
10. The Condition of Education 2010 [Электронный ресурс] – режим доступа <http://nces.ed.gov/pubs2010/2010028.pdf>
11. [www.naepnet.org](http://www.naepnet.org)
12. [www.childtrendsdatabank.org](http://www.childtrendsdatabank.org)
13. <http://www.home-school.com/news/homeschooling-by-the-numbers.php>

**Е. О. Смирнова, Н. Ю. Матушкина**

**Психологический анализ детской субкультуры  
в контексте закона о защите от вредной информации**

*Особенности современной детской художественной  
субкультуры*

Традиционно под детской субкультурой понимается детский фольклор, т. е. считалки, страшилки, песенки, правила подвижных игр и

пр., созданные или адаптированные самими детьми и функционирующие в детском сообществе. До последнего времени это был «секретный мир детства» (М. В. Осорина), в котором существуют свои ценности и свои законы, и куда взрослые не допускались. Детская субкультура, как и детская общность, обладают несомненным воспитательным и развивающим потенциалом. Однако в последние десятилетия детское сообщество, а с ним и традиционная детская субкультура в силу ряда социальных и демографических причин стремительно распадаются. Дети взрослеют среди взрослых и в рамках культуры, создаваемой взрослыми. Производство информационных продуктов для детей – книжек, игр, игрушек, мультипликационных фильмов – стало самостоятельной и бурно развивающейся сферой рынка. Именно они составляют современную детскую субкультуру. В настоящее время эта область чрезвычайно широко разворачивается – число печатных изданий и фильмов для детей стремительно увеличивается. Однако в большинстве случаев создание и распространение данной продукции основано не на законах детского развития (т. е. с учётом их интересов, возможностей и задач развития), а подчиняется законам рынка и, следовательно, ориентирован на взрослых.

В результате подавляющее большинство производимых информационных товаров, образующих детскую субкультуру, явно не соответствуют возрастным особенностям и потребностям детей. Наша работа в Центре психолого-педагогической экспертизы показала, что производители детских фильмов, книжек, игрушек, как правило, не учитывают специфику возраста, которому адресована их продукция. В большинстве своём она не рассчитана на детей дошкольного возраста. На рынке игрушек явно преобладают куклы с образом «взрослых», мультфильмы по своей форме и содержанию не рассчитаны на дошкольников и на детское восприятие, современные книжки написаны не на детские темы и не детским языком и пр. Следует подчеркнуть, что маленькие дети (до 7 лет) являются особо чувствительной и чувствительной возрастной когортой. Они не просто воспринимают те или иные информационные продукты, они впитывают их, формируются и развиваются в атмосфере определённой детской субкультуры (в культурном бульоне), созданной взрослыми. В этот период закладываются базовые представления о мире, первичные эстетические и этические инстанции, общие установки, складыва-



ется отношение к себе и другим людям. Любые впечатления, в особенности художественные, оказывают определённое влияние на становление основ личности ребёнка. Информационные продукты для детей, к которым относятся, прежде всего, книги и фильмы, могут стать эффективным средством детского развития, а могут деформировать или затормозить его. В этой связи особое значение приобретает вопрос о психологической экспертизе произведений для детей.

*Подходы к психологической экспертизе информационной продукции для детей*

Особую актуальность данная тема приобрела в связи с возрастной классификацией и маркировкой информационных продуктов, введенной в связи с принятым законом о защите детей от вредной информации<sup>1</sup>, который получил широкий общественный резонанс. Безусловная роль этого закона состоит в том, что он привлёк внимание к необходимости экспертизы информационной продукции для детей. В этом законе в центре внимания находится возрастная маркировка продуктов в зависимости от наличия информации, приносящей «вред здоровью и развитию детей», т. е. своеобразное «ограждение от дурного влияния». Таким образом, действие закона направлено на защиту детей от вредной информации.

К вредной информации, с позиции закона, относятся социально неодобряемые действия, влекущие возможные негативные последствия для ребёнка (курение, употребление алкоголя и наркотиков, сквернословие, насилие и пр.). Однако далеко не все такого рода действия наносят вред детскому здоровью и развитию. Вообще оценить степень морального вреда для ребёнка невозможно на основе перечня каких-либо определённых действий или поступков. Достаточно вспомнить, что практически во всех детских сказках есть моменты вражды, агрессии, обмана, воровства и прочих морально недопустимых поступков. Именно эти действия создают интригу, моменты противостояния героев, без которых невозможен интересный сюжет и формирование ценностных установок. Куращий волк (мультфильм «Ну погоди!») никак

<sup>1</sup> Возрастная классификация информационной продукции — совокупность норм, регулирующих доступ к информации, причиняющей вред здоровью и развитию детей в Российской Федерации. Введена с 1 сентября 2012 года, после вступления в силу федерального закона «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. N 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».



не станет для малыша образцом для подражания, так как он – существо в высшей степени условное, пародийное и может в лучшем случае вызвать смех или удивление. Важно не то, **что** показывают или рассказывают, а **как**, в каком контексте, для чего и в каком масштабе это делается. Очевидно, что натуралистические подробности и детально показанные (или описанные) сцены насилия, смерти, кровопролития, унижения могут оказать вредное влияние на ребёнка. Причём характер такого вреда может быть различным. У одних детей такие произведения могут вызвать стресс, ужас, стать причиной устойчивых страхов, у других – привыкание к насилию, которое становится для них нормой жизни и общепринятой формой проявления человеческих отношений. При этом могут быть дети, на которых подобная информация не окажет сильного воздействия. Многое зависит не только от возраста ребёнка, но и от его индивидуальных характеристик, объёма потребления подобной информации, общего контекста его жизни и других факторов, учесть которые невозможно. Однозначно определить степень и характер влияния произведения на ребёнка практически невозможно. Мы можем говорить лишь о **вероятности** вредных воздействий, об определенном риске для здоровья и развития, который несёт информация. Этот риск можно выявить только через экспертную оценку; жёсткие однозначные критерии (типа списка запрещённых сцен) здесь неприменимы.

Однако существует и другой подход к экспертизе произведений для детей, а именно выявление тех, которые обладают высокой психолого-педагогической ценностью и могут стать средством эффективного развития для детей в определённом возрасте. Эти произведения могут быть **рекомендованы** психологами для детей определённого возраста.

Важно подчеркнуть, что вопрос о психологической экспертизе произведений для детей не сводится к наличию «вредных» действий героев и даже к их этической оценке (хотя она, безусловно, нужна). Эта проблема значительно шире, поскольку включает целый круг вопросов, связанных с соответствием произведения возрастным особенностям детей. При этом речь идёт, прежде всего, об оценке соответствия формы и содержания произведения **психологическим особенностям детей** того или иного возраста. Особенно актуальной такая экспертиза является для детей дошкольного возраста (3–7 лет). В этот период закладываются базовые представления о

мире, первичные эстетические и этические ориентиры, складывается отношение к себе и другим людям. Художественное впечатление оказывает серьезное влияние на становление этих основ личности. Кроме того это период особенно интенсивного психического развития, когда каждый год отличается специфическими особенностями восприятия, мышления, самосознания и пр.

Одной из важнейших задач Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек является разработка методики психологической экспертизы информационных продуктов для детей дошкольного и младшего школьного возраста [4]. Остановимся на предварительных критериях такой экспертизы.

*Критерии возрастной психологической экспертизы  
информационных продуктов для детей*

Важнейшим психолого-педагогическим аспектом художественной культуры являются её этические характеристики. Каждое произведение несёт определённый этический заряд, который воспринимается ребёнком и влияет на его личностное развитие. В этическом развитии ребёнка можно выделить две основные линии в соответствии с двумя ведущими этическими категориям – мораль и нравственность. Напомним, что существо морали предполагает следование общепринятой норме (или образцу) поведения и оценку тех или иных действий с точки зрения конкретного образца. В отличие от этого, нравственность базируется не на образцах (что нужно, а что не нужно делать), а на отношении к другому как к самому себе, на переживании единства, т. е. на сопереживании, сорадовании, содействии и пр.

Обе эти линии этического развития включены в восприятие художественного произведения. Герои произведения становятся для дошкольников объектами идентификации и образцом для подражания. «Заразительность» действий, слов и поступков персонажей книг и фильмов для детей очевидна. Эти персонажи могут стать носителями моральных эталонов – как положительных, так и отрицательных. Наличие таких положительных моральных эталонов и степень их привлекательности для детей может стать ресурсом морального развития. Для детского произведения (в отличие от взрослого) важна однозначность и чёткость моральных характеристик – «плохой» герой должен отличаться от «хорошего» и вызывать соответствующие оценки. Нежелательными с точки зрения морального развития можно считать произведения, в ко-

торых симпатичный, привлекательный для детей персонаж совершает аморальные, неприемлемые поступки (в качестве примера можно привести мультсериал «Маша и медведь»). Такие произведения не могут быть рекомендованы для детей дошкольного возраста.

Воспринимая художественный текст, ребёнок не только «учится» у героя, но и сопереживает ему, проходит вместе с ним через разные опасности и испытания. Специфика эстетического отношения человека к миру заключается в непосредственно переживаемом *чувстве единства с окружающим миром*. Мир (и прежде всего другие люди) предстают не как внешние, противостоящие объекты, а являются как бы расширением и продолжением его собственного существа. Ощущение ценности другого, чувство родственности и сопричастности ему порождает сопереживание, а значит и боль и ответственность за него. Поэтому эстетическое отношение не отделимо от нравственного [2].

Ценная предпосылка нравственного развития – готовность маленького ребёнка сопереживать, наделять всё окружающее своими чувствами и представлениями, переносить себя в иное. *Идентификация в форме сочувствия* – самая типичная для ребенка форма отождествления себя с другим. Искусство и художественная практика поддерживает и развивает эту важнейшую человеческую способность. Потенциальная возможность произведения вызвать у ребёнка сопереживание героям, чувство общности с ними и вместе пережить разные коллизии, безусловно, связана с нравственным развитием. В свою очередь, восприятие произведений, не вызывающих никакого отклика ребёнка, его соучастия в происходящем, можно считать бессмысленным и даже вредным.

Этические аспекты являются важными, но не единственными критериями психологической экспертизы. Восприятие художественного произведения может оказывать развивающее, амплифицирующее воздействие на разные стороны развития ребёнка.

Прежде всего, это *познавательный аспект*, связанный с темой и сложностью произведения. Художественный текст всегда несёт новую информацию, расширяет жизненные рамки, обогащает жизнь ребенка новыми представлениями, сюжетами, знаниями. Восприятие художественных произведений стимулирует воображение, пробуждает познавательную активность ребёнка, любознательность и пр. Оно требует концентрации внимания, активного запоминания и

актуализации своего опыта, соотнесения отдельных фрагментов текста, понимания связей и отношений между событиями и персонажами. Всё это, безусловно, способствует познавательному развитию. Однако далеко не все темы соответствуют возможностям понимания и потребностям детей дошкольного возраста.

В последнее время наблюдается явная тенденция к погружению маленьких детей в совсем недетские темы. Дошкольникам предлагают книги о физиологии и анатомии человека, о деторождении, о сексе, о смерти, о космосе и пр. При этом игнорируется тот факт, что для детей до 7 лет характерен наглядно-образный тип мышления, они живут, прежде всего, в воспринимаемой ситуации и мыслят целостными образами. Образность, «визуализированность» представлений, чувственная конкретность мышления являются специфическими особенностями детства. В этот период нет различий между объективным и субъективным – любое восприятие непосредственно связывается с чувством, «примеряется на себя». Псевдонаучные представления, преждевременно переданные дошкольнику, могут разрушить целостность образного восприятия мира, и в частности образа человека. Так, например, информация о функционировании отдельных органов вызывает представление о человеке как вместилище автономно живущих частей тела со своими желаниями и отношениями.

Кроме того, от познавательной информации требуется системность и адекватность ее предъявления. Часто приходится сталкиваться с книгами, где ребенку предлагается выучить буквы, формы, цифры, названия птиц и зверей и пр. Создатели этих книг не обращают внимания, что усвоение любой информации должно иметь **смысл** для дошкольника, отвечать на его собственные вопросы, соответствовать его потребностям. Предъявление бессистемной и бессмысленной для дошкольников познавательной информации может иметь множество нежелательных последствий. К ним относятся формирование искаженных представлений о действительности, формализация изолированных знаний, их неприменимость в реальной жизни детей. Навязывание или перегрузка знаниями грозит нарушением познавательной потребности и устойчивым чувством собственной некомпетентности. Информация должна возбуждать любознательность ребёнка, обогащать его жизнь новыми представлениями, стимулировать его воображение.

Восприятие произведения органически связано с *чувствами и эмоциями ребёнка*. Каждое произведение потенциально несёт различные по модальности и глубине эмоциональные состояния, которые могут породить некоторое обобщённое состояние, называемое нами «ключевое переживание». Сложность, амбивалентность этих эмоций, разнообразие и глубина переживаний, безусловно, обогащают эмоциональную сферу детей. В то же время эмоциональная сфера дошкольника имеет свою специфику и ограничения. Чем младше дети, тем более простые и однозначные эмоции они воспринимают. В последнее время появляются детские книги и мультфильмы, создающие мрачную, безысходную картину мира, полные страшных событий, с трагическим концом. Мы полагаем, что в дошкольном возрасте произведения, несущие такие тяжёлые, мрачные переживания, могут деформировать доверие ребёнка к миру, к другим людям, уверенность в себе и нарушить эмоциональный комфорт в целом. Предпочтительны для маленьких детей произведения, несущие светлые, позитивные эмоции, юмор. Отличительной чертой детства является особая смешливость, отзывчивость на шутки, перевёртыши и пр. Качество и доступность юмора для детей определённого возраста – особая проблема, которой посвящено специальное исследование (А. Л. Романова).

Мы уже говорили о характерном для детей ощущении единства с воспринимаемым и, прежде всего, с героем произведения. Сопереживание персонажам сказки, мультфильма, спектакля является ярким феноменом детства. Широко известно непосредственное поведение малышей в театре, когда они пытаются физически спасти героя от опасности или поддерживают его своими криками. Герои произведения могут стать для ребёнка образцом для подражания и воплощением доброты, смелости, щедрости, аккуратности и других ценных человеческих качеств. Соотнося свои действия с героями произведений, ребёнок начинает осознавать себя и свои поступки, стремиться быть похожим на любимого персонажа [2].

Таким образом, в качестве основных линий психологического анализа содержания произведения можно выделить три обозначенных выше аспекта, а именно:

- **когнитивный** (сюжет, общий тематический контекст, степень условности или реалистичности, центральная идея или смысл произведения, возможность включённости личного опыта и т. п.);

- **эмоциональный** (модальность и уровень сложности ключевых переживаний, степень их глубины, ситуативности или обобщённости и общих ценностных установок, понимание юмора);
- **поведенческий** (модели поведения персонажей, их психологический возраст, их узнаваемость, содержание их действий, речи, открытость мотивов их поступков, смыслов и ценностей и пр.).

Таковы в общих чертах линии психологического анализа *содержания* произведений для детей.

Помимо этого необходимой стороной психологической экспертизы должны быть **формальные** характеристики произведения. Если содержательные аспекты отражают центральную тему произведения, его внутренний, идеологический или психологический смысл, то формальные – характер их предъявления, а именно степень их доступности и открытости для ребёнка. В фильмах это ритм и скорость предъявления и, что особенно важно, – продолжительность. Большинство современных мультфильмов для детей слишком «быстрые», ребёнок не в состоянии уловить смысл мелькающих кадров и не может включиться и пережить происходящее. К тому же фильмы имеют значительную длительность (40–60 мин.), что не соответствует психофизиологическим возможностям дошкольников (в особенности до 5 лет). По рекомендациям окулистов, продолжительность просмотра телевизионных передач или видеопрограмм для детей трех–семи лет не должна превышать 30 минут. Это безопасная продолжительность просмотра. Максимально допустимая продолжительность просмотра для детей старше 5 лет 40–50 минут в день с перерывом.

В печатных изданиях к формальным характеристикам относятся особенности лексики (иногда малодоступной для дошкольников), адекватность иллюстраций, их соответствие тексту и т. д. Все эти аспекты нуждаются в специальном анализе с позиции возрастной психологии.

Очевидно, что эстетический объект всегда воздействует органическим синтезом формы и содержания. Оценка художественности книги или фильма скорее относится к области искусствоведения, однако только приобщение ребенка к высокохудожественным произведениям может сформировать в нем настоящего зрителя и читателя, так как помимо сопереживания героям художественное произведение призвано вызывать и эстетическую реакцию. *Гармония формы и содержания и соответствие их определённому возрасту долж-*

**ны стать центральным критерием психологической экспертизы художественного произведения.**

Художественный текст обладает огромным развивающим потенциалом для детей. Но этот потенциал может реализоваться только в том случае, если произведение отвечает **возрастным особенностям ребёнка.**

Оценка соответствия художественного произведения возрастным особенностям детей и является целью психологической экспертизы.

Хотелось бы подчеркнуть значимость этой задачи, поскольку она для многих не является очевидной. Распространено мнение, что дети сами выберут, что им нужно, и сами могут отказаться от того, что не соответствует особенностям их восприятия. Но это далеко не так. Дошкольник не в силах преодолеть давления мелькающих ярких сенсорных впечатлений, даже если плохо различает персонажи и события. В настоящее время наблюдается существенное снижение возрастных границ включения ребёнка в контекст детской субкультуры. 2–3-летним детям читают Снежную королеву или Питера Пэна, показывают фильмы о пришельцах и властелинах стихий. Но младшие дошкольники не могут полноценно пережить и воспринять смысл этих достаточно сложных произведений, и соответственно их культурный и развивающий потенциал остаётся нереализованным. В большинстве случаев ни родители, ни дети в дальнейшем уже не возвращаются к этим богатым источникам эстетических впечатлений и человеческих смыслов. В результате огромный развивающий потенциал детской художественной культуры остаётся нереализованным, «проходит мимо». В случае когда ребенок не готов к истинному сопереживанию героям, когда он интересуется только сюжетом, только динамикой происходящего, он в итоге воспринимает произведение пассивно, как потребитель.

Вопрос о психологической экспертизе с позиции возрастной психологии в настоящее время является остро актуальным, поскольку сегодня дети начинают чрезвычайно рано и очень активно приобщаться к произведениям детской культуры. В особенности это относится к мультипликации.

В контексте разговора о вреде и пользе информационной продукции нельзя обойти вопрос, как эта продукция ребенку предъявляется. То есть помимо выбора подходящих для ребенка книг и мультфильмов необходимо передавать ребенку культурные способы присвоения



впечатлений. Многое из того, что он видит и слышит, является для него непонятным. Очень важно, чтобы взрослый присутствовал при просмотре мультфильма. Он должен создать такую ситуацию, когда ребенок может поделиться возникшими впечатлениями и чувствами или выразить их через игру, рисование и другие деятельности.

Восприятие художественного текста всегда носит активный характер. Это не значит, что о любых книгах и фильмах надо навязчиво задавать вопросы, но это значит, что пассивное просматривание всего подряд, пока взрослые занимаются своими делами, не является восприятием художественных произведений.

### *Последствия раннего приобщения к экрану*

Как показали наши исследования, современные дети в среднем начинают смотреть мультфильмы в 1 г. 8 мес., а некоторые в 6–7 месяцев! При этом малыши смотрят фильмы, которые по своему содержанию и художественным характеристикам совершенно не соответствуют интересам и возможностям детей раннего возраста («Тачки», «Винкс», «Человек-паук», «Ну, погоди!», «Том и Джерри» и пр.). Очевидно, что вопрос о соответствии мультфильма возрасту перед многими взрослыми вообще не стоит – если малыш смотрит, значит ему интересно. Мультфильм воспринимается как особый жанр, созданный специально для детей в независимости от их возраста.

Между тем мультфильмы для малышей при их преждевременном и чрезмерном потреблении несут в себе серьезную опасность для психологического здоровья и развития детей. И психологи и педиатры единодушно настаивают на том, что до трех лет детям вообще не рекомендуется смотреть на экран как таковой [3]. Это подтверждает и Всемирная Организация Здравоохранения (ВОЗ), однако данная рекомендация повсеместно нарушается. В этом контексте маркировка «0+» на видеопродуктах является грубым нарушением логики защиты детей от вреда.

Наблюдения показывают, что просмотр любых видеоматериалов маленькими детьми наносит существенный вред их здоровью и развитию и является источником многих проблем. Среди них недоразвитие высших корковых функций, торможение собственной активности ребёнка, нарушение речи, отсутствие саморегуляции, гиперактивность, аутизация и пр. В последнее время мы все чаще сталкиваемся с такими серьезными проблемами как **«экранная аддикция»**, когда ребенка невозможно «оторвать» от мультфильмов, и он



готов смотреть их целыми днями. При вынужденном «отрыве» от экрана ребёнок чувствует опустошение, закатывает истерики и успокаивается только при возвращении к телевизору. Это действительно опасное явление, которое парализует волю ребёнка и отрывает его от игры, рисования, конструирования и других развивающих видов деятельности. Всё чаще встречается **«мультипликационное опустошение»**, когда после длительного просмотра в поведении ребенка отмечаются апатия, депрессия, снижение общего тонуса и т. п.

Все эти симптомы являются следствием пренебрежительного отношения родителей к возрастным особенностям детей и отсутствие возрастной психологической экспертизы.

После трех лет, когда у ребенка достаточно развиты речь, общение, начинают складываться воображение и игра, мультфильмы наряду с книгами могут и должны войти в жизнь ребёнка.

#### *Литература*

1. Осорина М. В. Секретный мир детства. СПб.: Питер, 2009.
2. Мелик-Пашаев А. А. и Новлянская З. М. (ред.). Психологические основы художественного развития. М.: МГППУ, 2006.
3. Пацлаф Р. Застывший взгляд. М.: Evidentis, 2003.
4. Смирнова Е. О., Соколова М. В. Психологическая экспертиза художественных произведений для детей / Вопросы психологии. 2012. № 6.
5. Соколова М. В, Мазурова М. В. Психологический анализ мультфильмов для детей дошкольного возраста. Психолог в детском саду. 2011. № 1.
6. Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей. М., 1984.

**И. А. Котляр (Корепанова), М. В. Соколова**

### **Детская площадка как предмет психологического исследования**

*Это звучит, вероятно, очень странно. Но детям не нужны детские площадки. Они в них нуждаются только потому, что они не могут свободно играть где хотят и свободно перемещаться по пространству.*

*Немецкий архитектор,  
разработчик детских площадок  
Гюнтер Бельтциг*

Детская площадка как область исследования для психологии развития достаточно нова. Определяя предмет своего психологического исследования, мы ориентируемся на традиции культурно-

исторической психологии и теории деятельности<sup>1</sup> и рассматриваем детскую площадку как явление культуры, как объект, артефакт, созданный взрослым для трансляции ребенку определенного культурного опыта. Детская площадка определенным способом опосредствует деятельность ребенка, стимулируя его к получению нового опыта. Какие действия, переживания ребенка проектирует взрослый, создавая для ребенка детскую площадку?

В общем виде можно сказать, что детские площадки есть артефакты культуры. Они опосредствуют отношение взрослого к ребенку, они меняют поведение ребенка. Поэтому детская площадка может быть рассмотрена как один из особых культурных объектов, имеющих свои культурно-исторические смыслы.

Детская психология имеет своей целью не только изучение реальности детского развития, но и проектирования таких пространств, в котором развитие будет проходить наиболее полно, оптимально, ориентируясь не на акселерацию, а на амплификацию (А. В. Запорожец). При участии психологов создаются различные образовательные проекты (системы дошкольного воспитания, обучения в начальной школе и т. п.). Детская площадка может быть рассмотрена также как один из психолого-педагогических проектов<sup>2</sup>. И тогда предметом психологического анализа выступит деятельность взрослого, который спроектировал эту площадку именно таким, а не иным способом. Отличие этого психолого-педагогического проекта от мно-

---

<sup>1</sup> В культурно-исторической психологии сложилось несколько логик определения предмета психологического исследования: изучение тех или иных новообразований на разных этапах возрастного развития (следуя традиции Л. С. Выготского, для которого, по словам Л. И. Божович, предметом психологической науки «выступили психологические новообразования, возникающие в процессе жизни и деятельности человека на основе усвоения им исторически сложившегося опыта людей» [4], или изучение изменений личности в зависимости от того, в какие виды деятельности она включена (в работах А. Н. Леонтьева [16] предметом психологии выступает личность в деятельности. В работах М. Коула [15] показано, что предметом психологического исследования может стать процесс опосредования деятельности артефактами культуры. В работах Ю. Энгestrёма предметом изучения полагается сложная система отношений людей, опосредованная различными орудиями-медиаторами [5]).

<sup>2</sup> Во многих странах широко распространены «площадки приключений», куда в определенные часы приходят дети и подростки. Они могут не только играть, но и строить разные объекты самостоятельно. Социальные педагоги поддерживают активность посетителей, помогают им соблюдать правила поведения на площадке. В проектировании площадок приключений активное участие принимают психологи, они же инициируют и организуют участие детей в проектировании (см.: [23]).

гих других состоит в отсутствии непосредственного контакта между взрослым – транслятором культуры (на площадке способы действия с объектами заложены в самих объектах), участие ребенка в проекте не регламентировано (посещение площадки нерегулярно, продолжительность нахождения зависит от множества факторов, часто случайных), нет ярко определенного образа желаемого результата (того что ребенок должен освоить после участия в этом проекте).

Итак, предметом нашего анализа выступит детская площадка как специально созданное взрослым средство поддержки развития ребенка, другими словами, культурное средство организации поведения ребенка.

Рассмотрим кратко историю появления детской площадки как отдельно выделенной территории в пространстве населенного пункта и дадим определение детской площадке, затем обратимся к анализу ее проектирования для детей разных возрастов, для детей с нормативным и нарушенным развитием. В заключение вернемся к постановке проблемы психологического исследования.

Детская площадка может быть определена как отдельно выделенная территория, содержащая в себе различные объекты детского уличного игрового оборудования с целью организации содержательного досуга [10].

Сведения о времени и причинах появления детских площадок крайне скудны. Уже в первобытном обществе существовали площадки и социальные институты для тренировки навыков для успешной охоты, развития меткости, ловкости, силы и т. п. [27]. В Древней Греции, а затем в Риме спортивные площадки пользовались громадной популярностью (вспомним Олимпийские игры). Но назвать их предшественниками детских площадок можно с определенной долей условности.

Появление специальных детских площадок в начале XIX века есть результат общей гуманизации общества и принятия западным обществом идеи ценности детства [19]. Одновременно с этим во время индустриальной революции оформилась идея ценности досуга и необходимости его содержательного наполнения [9]. Дети получили право не только посещать школу, но и заполнять свободное время играми.

Появление детских площадок связывается с возникновением детских садов. В середине XIX века Фридрих Фрёбель открывает первый детский сад, в программе которого значительное время уделялось играм на свежем воздухе. Для них оборудовались специальные

площадки. В появившихся в это время детских садах в Санкт-Петербурге и Москве в середине того же века также значительное внимание обращалось на физическое развитие детей [13]. На детской площадке дети прежде всего имели возможность двигаться, тренировать ловкость, выполнять сложные двигательные упражнения. Известно, что в это же время по указу Николая I для его детей и внуков в Петергофе, в парке «Александрия» была открыта детская гимнастическая площадка [11].

В Германии в начале XIX века первые детские площадки были созданы по инициативе врача и просветителя Бернарда Кристофа Фауста (Bernhard Christoph Faust). Причины различных заболеваний взрослых и детей, живущих в городах, он обнаружил в недостатке солнечного света, свежего воздуха, в отсутствии возможности для свободных движений. Совместно с архитектором Густавом фон Форхерром (Gustav von Vorherr) он разработал и внедрил несколько новых (по тем временам) правил строительства жилых домов, названных им «Учение о строительстве с ориентацией на солнечный свет» (Sonnenbaulehre) [35]. В качестве профилактики различных заболеваний, полноценного развития детей архитектор видел возможность свободных игр и движений на свежем воздухе.

И в России создание детских площадок связано прежде всего с профилактикой детских заболеваний. По инициативе Московского гигиенического общества в начале XX века в городских парках стали создаваться детские площадки. Они тоже имели своей целью стимулирование пребывания детей на свежем воздухе, активного отдыха.

Исторически детские площадки, таким образом, появились как специально спроектированное взрослыми пространство, стимулирующее детскую двигательную активность.

Современные детские площадки продолжают выполнять эту функцию, являясь часто единственным местом, где дети могут свободно играть, выбирать партнеров по играм, активно перемещаться. В ряде стран этому уделяется значительное внимание. Например, в Швеции, в конституции закреплено право ребенка на контакт с природой [25]. В соответствии с ним каждый ребенок имеет право на пребывание на природе или, в условиях детского сада или школы, на детской площадке, которая в большинстве случаев представляет собой природный уголок.

Рассматривая немногочисленные работы психологов, социологов, архитекторов, можем выделить несколько направлений анализа детской площадки как явления культуры (артефакта). Отметим, что детская площадка анализируется не изолированно, а в контексте поведения ребенка на улице:

это пространство, в котором дети познают свойства окружающего мира как социальных отношений, так и отношений с собственным телом. Детская площадка не отличается от многих других пространств, в которых находится ребенок (прогулки в парке, посещение спортивного стадиона, общение со сверстниками в игровой комнате и т. п.) [20];

это место для исследования, пробы и свободной игры детей (работы международной ассоциации игры – IPA, [23; 36]). С 1952 года Ассоциация игры организует проекты создания «площадок приключений», проводит научные исследования игры детей разных стран на этих площадках (adventure playground). Подобные площадки, вход на которые зачастую взрослым запрещен или ограничен, призваны компенсировать дефицит общения ребенка с природными стихиями воды, огня, земли, организовать общение с животными (городские мини-эко-фермы), восполнить дефицит свободной игры в условиях жесткого структурирования досуга детей взрослыми. За 60 лет работы организации более чем в 60 странах накоплен огромный массив данных о возможностях организации игровых уличных сред и об их влиянии на развитие детей;

это место для риска и получения положительного опыта преодоления тех или иных препятствий. Авторы исследований отмечают, что игра на улице может быть рассмотрена как модель общества, где детям предлагается преодолевать страхи и идти на риски, чтобы справляться с трудностями в реальной жизни. Тема рисков при игре ребенка на площадке звучит отдельной темой в современных исследованиях (см., например: [29; 31 и др.]). Ученые полагают, что дети должны рисковать и получать опыт, но важно, что риск должен быть спроектирован взрослыми и исключен вред психическому и физическому здоровью ребенка;

детская игра на улице имеет ряд отличительных особенностей в сравнении с игрой в помещении (см., например: [20; 32; 34 и др.]). Игра на детской площадке – это игра в большом, менее структурированном пространстве, которое постоянно меняется.

А. Н. Леонтьев в 1935 году с сотр. провели первый этап исследования Парка Горького [17]. Исследовательский вопрос состоял в опре-

делении объекта и предмета психологического исследования феномена «посетители в парке отдыха». В центре исследования оказался анализ деятельности посетителей парка. Это малоцитируемое в психолого-педагогической литературе исследование создает определенные рамки и концептуальные основы для изучения детских площадок.

Представленные позиции отечественных и зарубежных авторов выражают наиболее острые проблемные точки в изучении детских площадок, которые могут рассматриваться как пример наиболее часто встречающейся в городе игровой развивающей среды. Можно заметить, что нет общей концепции, описывающей данный феномен культуры, а также терминологии и подходов к ее изучению.

Современные психологи стоят перед задачей психологической экспертизы разных объектов материальной культуры, ориентированной на детей – игрушек, фильмов, спектаклей, книг и т. п. Особенно актуальными вопросы экспертизы стали после введения в действие Федерального закона Российской Федерации «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» [26].

Нами было проанализировано содержание методического пособия для дизайнеров [8] с точки зрения оснований психолого-педагогической науки при проектировании детской площадки, которая:

- способствует развитию игровой деятельности ребенка;

- стимулирует ребенка к движению, развитию координации, общих моторных функций;

- способствует когнитивному, творческому развитию ребенка.

А. А. Грашин рассматривает детские площадки как объекты предметно-развивающей среды [7]. Он считает, что их объекты могут быть рассмотрены как средства стимулирования определенных физических действий ребенка, так же как и метафоры. Например, качаясь на качелях по типу коромысла (точка опоры расположена внизу под качающейся доской), дети поочередно переживают смену социальных позиций – от доминирования (позиция «сверху») к подчинению (позиция «снизу») и обратно. Ряд объектов детской площадки предполагает кооперацию и согласование совместных действий. Например, чтобы раскрутить карусели на предельной скорости, нужны усилия нескольких человек.

Автор отмечает также, что различные объекты детской площадки способствуют решению определенных задач возраста. Если для ре-

бенка раннего возраста важно научиться и развить навык поочередной перестановки ног и рук при движении по шведской стенке, то для ребенка среднего дошкольного возраста эта задача уже является решенной и он может ставить себе новые задачи на этом же объекте (освоение высоты, например).

А. А. Грашин пишет, что при проектировании детской площадки проектируется не объект (совокупность объектов), **проектируется ситуация** (выделение наше. – М. С. и И. К.) – деятельность ребенка, его общение с другими людьми. «В пространстве взрослого мира элементы детской игровой площадки должны организовывать соразмерную ребенку среду» [там же, с. 39]. Сначала должно быть произведено функциональное зонирование, другими словами, проектирование видов деятельности на разных участках площадки.

Истоки такого подхода лежат в теории деятельности А. Н. Леонтьева, в работах П. Я. Щедровицкого, В. М. Мунипова [18], В. Л. Глазычева [6]. Должна быть спроектирована динамика деятельностей (переход от свободных подвижных игр к играм в замкнутых пространствах). А. А. Грашин использует понятие «сценарное проектирование», при котором создаются комбинации объектов, предполагающие те или иные цепочки действий (сценарии). Посетители (дети и взрослые) вырабатывают особое эстетическое отношение к площадке, они ее воспринимают как особый объект. И восприятие складывается в процессе взаимодействия с площадкой. С одной стороны, это восприятие обусловлено эмоциональным настроением посетителя, а с другой, создается на основе «эмоционального содержания среды, заложенного дизайнером» [7, с. 93]. «При проектировании детских площадок следует стараться отделять эмоциональные характеристики среды от «внеэмоциональных» факторов ее проектирования: влияния пропагандистских кампаний, соображений экономики и т. п. и, что гораздо важнее, к эмоциональной оценке среды в целом (ярко, уютно, пустынно и т. п.) всегда примешивается оценка чувственных характеристик происходящего вокруг» (там же); «...излишне тематически обусловленные (заданные) игровые объекты на открытых площадках привлекают детей лишь на короткое время [7, с. 111].

Продолжая в логике автора, скажем, что объекты детских площадок должны быть максимально «свободными», или «открытыми» [22; 37].



Представленный подход российского проектировщика созвучен подходу создателей игрового оборудования для детских площадок и разработчиков методологии проектирования таковых в Германии. «Взрослым часто кажется, что они прекрасно понимают, что нужно детям, в результате игровые площадки сковывают действия и фантазию детей. Детям нужен свободный выбор места, времени и способа игры. Они должны иметь возможность перенести пережитое на игру, и, кроме того, сами составлять возможные варианты игры. Поэтому при создании игровых площадок следует так оформлять окружающую среду, чтобы детям представлялась широкая возможность, играя, общаться с окружающим миром» [2, с. 6].

Все это, безусловно, требует более глубокого психологического анализа. В данном тексте мы лишь фиксируем явное противоречие – необходим развернутый анализ деятельности ребенка на детской площадке. Проводимый непсихологами анализ (безусловно, выполненный на высоком профессиональном уровне) не может удерживать общую идею, что детская площадка – средство культурного развития, и для детей разных возрастов и разных возможностей требуется определенное пространство.

Как мы отмечали, большинство городских детских площадок в России содержат базовый игровой набор (качели-песочница-горка-домик), в целом мало соответствующий возрастным задачам развития детей. Переосмысление сути проектирования детской игровой среды является первоочередной задачей как в академическом аспекте – подготовки грамотных специалистов-проектировщиков, так и в психолого-педагогическом аспекте – исследование и описание значения детской площадки в процессе развития детей разных возрастов. Данная проблема имеет также и глубокие экономические корни в вопросах эффективности вложения государственных средств в городские объекты культурного пользования и, несомненно, экологический аспект – преобразование участков городской среды в природные экониши, улучшающие не только физическое, но и психологическое здоровье детей.

Детская площадка для детей раннего возраста является тем необходимым для полноценного психического развития пространством, где формируются основы социальных форм взаимодействия, принятых в культуре. Формируются базовые компоненты образа Я – чувство собственного движения, осязания и равновесия, создающие границы телесного образа Я, для которых нужна специально созданная среда [1].



В дошкольном возрасте, с психологической точки зрения, детская площадка – это несомненно уникальное место для свободной игры в разновозрастном коллективе, активного общения, экспериментов с различными средами и их сочетаниями, а также движений.

В младшем школьном возрасте детская площадка предоставляет возможность активных проб собственного движения, что способствует моторной компетентности, активного «преодоления» среды и материалов, когда почти каждый объект площадки используется принципиально иначе (например, в домике не играют, а на него залезают и наблюдают сверху, цепной кронштейн для сыпания песка используется как канат или тарзанка и т. п.).

В подростковом возрасте детская площадка (большинство из них абсолютно не ориентированы на потребности этого возраста, а для подростков площадки также нужны!) становится иногда единственно возможным местом для свободного общения подростков, пробы и совершенствования физических возможностей и демонстрации их окружающим.

У разного возраста разные задачи развития, интересы и возможности. С неизбежностью встает вопрос – нужны ли детям разных возрастов и возможностей разные площадки или площадка должна удовлетворять разным требованиям? Как должна выглядеть «идеальная» детская площадка с точки зрения ее соответствия психологическим требованиям?

Гюнтер Бельтциг, один из ведущих разработчиков детских площадок, сформулировал «шесть золотых правил для хорошей детской площадки» [30], которые предполагают:

- хорошую, приятную атмосферу, приглашающую остаться;
- множество возможностей для поиска и открытий;
- распознавания рисков (потенциально опасных ситуаций), которыми можно управлять, варьировать;
- возможности для удовлетворения разных интересов, потребностей;
- защиту территории от ветра, шума, посторонних взглядов;
- излишность запретов, так как площадка органична и логична.

Выделяется еще несколько правил создания хорошей площадки – использование природных элементов, материалов и сред; возможности площадки отвечают потребностям детей разных возрастов и возможностей здоровья; площадки поддерживаются в хорошем состоянии и имеется возможность безвредной для природы утилизации элементов оборудования [36].

С его точки зрения, детская площадка – место, способствующее разворачиванию детской игры. Объекты площадки могут стимулировать игру. Малоструктурированные объекты создают больше возможностей к разворачиванию собственных сюжетов и замыслов играющих [37]. В этом отношении детская площадка схожа с детской игрушкой и к ней приложимы все критерии анализа «хорошей игрушки» [22].

Современная городская среда, образовательное пространство, повседневная жизнь все более ориентированы на включение людей с особенностями развития (тех, кого называли инвалидами). Это закреплено законодательно [26]. При разработке современных детских площадок учитываются требования к их доступности, как и любых других объектов городской среды, для людей с разными нарушениями. С другой стороны, Л. С. Выготский говорил, что «ключ к пониманию нормы лежит в понимании патологии». Анализ требований и проектных идей к детским площадкам, ориентированным на детей с разного рода нарушениями, позволяет более полно и объемно понять, какими в принципе могут и должны быть «хорошие» площадки.

Гюнтер Бельтциг разработал несколько принципов создания детских площадок, ориентированных на людей с ограниченными возможностями здоровья. Прежде всего он разделяет три их вида:

- специализированная площадка для детей и (или) взрослых с теми или иными нарушениями. Она может быть использована для различных терапевтических целей, для тренировки тех или иных двигательных, сенсорных и подобных функций. На объектах площадки можно, безусловно, играть, но их использование скорее стимулирует развитие, тренировку тех или иных функций. В российской действительности аналогами выступают спортивные залы и залы лечебной физкультуры в специализированных больницах, школах, детских садах, где находятся дети и взрослые с теми или иными заболеваниями;
- второй тип – интеграционная, ориентированная на нормативно развивающихся детей и на детей с теми или иными нарушениями. На площадке одновременно находятся объекты, ориентированные на обе категории детей, находящихся одновременно на детской площадке, и их игровые интересы определяются разными объектами;
- площадка построена по принципу инклюзии – все объекты доступны для всех (Barrierefrei). Дети не ограничены в своих пере-

движениях и выборе объектов. Разделение площадок на сепаративные, интеграционные и инклюзивные осуществлено в общих традициях современного понимания инклюзии и интеграции [12].

Основная идея инклюзивной площадки в том, что все ее посетители получают радость от игры, общения на этой площадке. При ее разработке Гюнтер Бельтциг обращает внимание, что:

сложность использования того или иного объекта (снаряда) должна быть измерима, т. е. играющий до начала использования объекта должен иметь возможность оценить степень трудности;

играющий в любой момент может прекратить действие, остановиться, отдохнуть, покинуть территорию около объекта;

если играющий переоценил свои возможности (силы), не должно происходить несчастных случаев. Объекты должны быть предельно безопасны, но не ограждать от рисков;

на объекте можно многократно выполнять одно и то же действие, варьировать его, повышать или понижать уровень сложности действия;

при повторениях играющий может улучшить свой результат;

если с играющим пришел сопровождающий, он должен иметь возможность вместе с играющим (или помогать ему) использовать объект;

опасные зоны должны быть отмечены всеми доступными способами (по возможности с использованием картинок, точечного шрифта и др.).

Педагог и разработчик игрушек и детских площадок для детей с различными особенностями Мара Kaplan [33] при проектировании детских площадок для детей с ранним детским аутизмом (РДА) предлагает опираться на идеи, заложенные в методе сенсорной интеграции, разработанном Джин Айрес [3]. Дети с ранним детским аутизмом при повышенной чувствительности ко всем раздражителям внешней среды нуждаются в дополнительном стимулировании, и они прежде всего должны получать проприоцептивные, вестибулярные и тактильные ощущения. Детские площадки могут способствовать этому. Дети с РДА могут очень остро реагировать на новые ощущения, испытывать тревоги, страхи, стремиться избежать новых впечатлений. Поэтому детская площадка, адекватная их потребностям, должна отвечать нескольким условиям:

площадка должна быть огорожена. Ребенок, желающий остановить неприятную, чрезмерную стимуляцию и стремящийся убежать, не должен иметь этой возможности;

на площадке должно быть много природных объектов, на них дети удерживают внимание дольше;

покрытия площадки должны быть максимально безопасными, так как дети с РДА не всегда могут оценить опасность (например, падение). Они часто выполняют те или иные действия неоднократно, с усилением, получая все более интенсивные ощущения. Поэтому покрытия должны предотвратить травмы;

дети с РДА трудно переносят постоянные интенсивные контакты с другими людьми. Поэтому, с одной стороны, объекты на площадке должны быть расположены в достаточной удаленности друг от друга, с другой – должно быть место для уединения, отдыха от чрезмерной стимуляции;

некоторые объекты особенно востребованы детьми с РДА. Так, они любят скатываться с горок, делать что-то в замкнутом пространстве. Поэтому наличие разнообразных горок, туннелей будет очень привлекательно для них. Наличие лестниц, турников, перекладин для висения стимулирует проприоцептивную систему. Игры с песком и водой успокаивают ребенка и позволяют ему ощутить собственное тело.

Площадки, ориентированные на детей с двигательными нарушениями или расстройствами аутистического спектра, нарушениями слуха или зрения, по замыслу разработчиков, позволяют посетителю (играющему) получить разнообразный опыт, опробовать свои возможности и ощутить границы своего тела. Как видим, эти же идеи актуальны и используются при проектировании площадок для так называемых нормативно-развивающихся детей.

Итак, посредством детской площадки взрослый транслирует ребенку определенное отношение к миру, определенный способ взаимодействия с ним.

«Хорошая» площадка стимулирует у ребенка познавательную активность как по отношению к физическим объектам и свойствам физического мира, так и к возможностям собственного тела. На ней ребенок активно пробует.

В современной западной педагогике и психологии для описания и понимания, а также проектирования деятельности ребенка на детской площадке используется так называемая педагогика опыта (педагогика переживаний). Freilandpädagogik или Erlebnispädagogik (англоязычный аналог – outdoor education) – педагогическая система, в центре которой ребенок, имеющий возможности свободно перемещаться по простран-

ству (природному – полю, парку, лесу, берегу реки и т. п., а также в помещении – детского сада, школы), экспериментировать в нем, получать разнообразный опыт и нести ответственность за свои действия (см., напр.: [28]). Педагогика опыта исходит из положения о спонтанности обучения, о способности ребенка, получая тот или иной опыт, переживая от встречи с людьми или объектами, приобретать знания об окружающей действительности. Поэтому задача педагога – предоставить возможность получить разнообразный опыт в богатой среде, детская площадка – один из примеров такой среды. Опыт, получаемый на ней ребенком, – эмпирический, неструктурированный, но в дальнейшем на его основе могут быть построены обобщения.

Анализ материала приводит к тому, что мы можем говорить о двух функциях, двух видах деятельности психолога по отношению к детской площадке:

участие в ее проектировании;

анализ поведения детей на разных детских площадках и на основе этого определения – привлекательности отдельных объектов и площадки в целом.

Итак, предметом психологического анализа может выступать связь исследовательского, игрового, коммуникативного поведения ребенка на детской площадке и особенности детской площадки; иными словами, изучение поведения ребенка, опосредованного артефактом «детская игровая площадка». Выскажем предположение, что детская площадка может как стимулировать, так и ограничивать детскую исследовательскую, двигательную, коммуникативную, игровую и другую деятельность.

#### *Литература*

1. Абдулаева Е. А., Смирнова Е. О. Условия становления пространственного образа себя в раннем возрасте как первой формы самосознания // Культурно-историческая психология. 2009. № 3.
2. Агде Г., Нагель А., Рихтер Ю. Проектирование детских игровых площадок. М., 1988.
3. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. М., 2009.
4. Божович Л. И. О культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология. М., 1981.
5. Виноградова Е. М., Котляр (Корепанова) И. А. Концепция У. Энгельста – вариант прочтения теории деятельности А. Н. Леонтьева // Культурно-историческая психология. 2006. № 4.

6. Глазычев В. Л. Урбанистика. М., 2008.
7. Грашин А. А. Дизайн детской предметно-развивающей среды: Учеб. пособие. М., 2008.
8. Григорьев А. Д. Проектирование детской развивающей предметно-пространственной среды (уличные игровые площадки): Учеб. пособие. Магнитогорск, 2010.
9. Грушин Б. А. Свободное время. Актуальные проблемы. М., 1966.
10. Детская площадка. [Электронный ресурс]. URL: [http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%B5%D1%82%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F\\_%D0%BF%D0%BB%D0%BE%D1%89%D0%B0%D0%B4%D0%BA%D0%B0](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%B5%D1%82%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F_%D0%BF%D0%BB%D0%BE%D1%89%D0%B0%D0%B4%D0%BA%D0%B0) (дата обращения: 14.08.2013)
11. Зимин И. Детский мир императорских резиденций. Быт монархов и их окружение. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.litres.ru/igor-zimin/detskiy-mir-imperatorskih-rezidenciy-byt-monarhov-i-ih-okruzhenie/> (дата обращения: 14.08.2013)
12. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011, Москва) / Редкол.: С. В. Алехина и др. М., 2011.
13. История дошкольной педагогики / М. Ф. Шабаева, В. А. Ротенберг, И. В. Чувашев / под ред. Л. Н. Литвина. М., 1989.
14. Котляр (Корепанова) И. А. Удивительные встречи в детских садах Бергена, или Что происходит в норвежском детском саду // Детский сад: теория и практика. 2012. № 4.
15. Коул М. Культурно-историческая психология. М., 1997.
16. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975.
17. Леонтьев А. Н., Розенблюм А. Н. Психологическое исследование деятельности и интересов посетителей Центрального парка культуры и отдыха имени Горького (Предварительное сообщение) // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / Под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. М., 1999.
18. В. М. Мунипов открывает себя психологам // Культурно-историческая психология. 2011. № 2.
19. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология. М., 1996.
20. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве взрослых. СПб., 2008.
21. Проектирование элементов благоустройства. Детские площадки. Площадки отдыха. Малые сады: Учеб. пособие / В. О. Сотникова. Ульяновск, 2010.
22. Смирнова Е. О., Абдулаева Е. А., Соколова М. В. Психолого-педагогические основания экспертизы игрушек в Германии и России (сравнительный анализ критериев оценки) // Культурно-историческая психология. 2010. № 1.
23. Смирнова Е. О., Соколова М. В. Право на игру: новый комментарий к статье 31 конвенции о правах ребенка // Психологическая наука и образование. 2013. № 1.
24. Соколова М. В. Выходи скорее гулять // Мама. Папа. Дети. 2012. № 5.
25. Соколова М. В. Право на прогулку, или опыт организации прогулки в детских садах Швеции // Детский сад. Теория и практика. 2011 № 12.
26. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» // Российская газета. 31 декабря 2010.

27. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1999.
28. Baig-Schneider R. Die moderne Erlebnispädagogik. Geschichten, Merkmale und Methodik eines pädagogischen Gegenkonzepts, Ziel Verlag Augsburg, 2012.
29. Ball D., Gill T., Spiegel B. Managing Risk in Play Provision. Play England, 2008.
30. Beltzig G. Kinderspielplätze mit hohem Spielwert: planen, bauen und erhalten. Augsburg. Augustus Verlag, 1990.
31. Greenfield C. Outdoor play: The case for risks and challenges in children's learning and development. Safekids News, 21, 5. 2003.
32. Henniger M. L. Planning for outdoor play. Young Children, 49(4). 1994.
33. Kaplan M. Welcome Children with Autism on Your Playground using these Simple Planning Tips. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.autismdefinition.net/welcome-children-with-autism-on-your-playground-using-these-simple-planning-tips/> (дата обращения: 14.08.2013)
34. Mitchell R., Cavanagh M., & Eager D. Not all risk is bad, playgrounds as a learning environment for children. International Journal of Injury Control and Safety Promotion, 13(2). 2006.
35. Sahmland I. Bernhard Christoph Faust: Ein Pionier der Gesundheitsförderung // [Электронный ресурс]: Deutsches Arzteblatt. 2005; 102: A 2457–2461 [Heft 37] URL: <http://www.aerzteblatt.de/archiv/48342/Bernhard-Christoph-Faust-Ein-Pionier-der-Gesundheitsfoerderung> (дата обращения: 14.08.2013)
36. Shackell A., Butler N., Doyle P., Ball D. Design for Play: A guide to creating successful play spaces // [Электронный ресурс]: Free Play Network. 2008. URL: <http://www.playengland.org.uk/media/141887/design-for-play-introduction.pdf> (дата обращения: 14.08.2013)
37. Zeevaert R. „Aus 1 mach 3“ – mehr Spielmöglichkeiten. Playground & Design. 2013.

Н. Б. Шумакова, Е. А. Рыжова

### **Креативность младших школьников с разными видами одаренности**

Вопрос о возможностях выявления творческого потенциала детей до сих пор остается одним из самых дискуссионных. В рамках психометрического и когнитивного подходов к изучению креативности накоплен огромный эмпирический материал, открывающий возможность как для появления новых концепций одаренности, так и для постановки новых вопросов и исследовательских задач. Одним из них является вопрос о так называемой специфичности креативности. Результаты зарубежных исследований последних лет свидетельствуют, что креативность лишь отчасти может рассматриваться как общая характеристика, не зависящая от той или иной сферы деятельности, преимущественно же она выступает в виде тех или иных специфических характеристик в зависимости от области творчества [6–8]. В пользу



этого свидетельствуют и данные, полученные в отечественном исследовании, выполненном Е. В. Волковой, в котором наиболее одаренные студенты-химики отличались от своих менее одаренных однокурсников не по общим, а специфическим характеристикам креативности, тесно связанным с особенностями изучаемой науки [1]. В связи с этим актуальным становится вопрос об особенностях проявления креативности у детей с разными видами одаренности.

Исследований такого рода чрезвычайно мало как в нашей стране, так и за рубежом. В то же время изучение этого вопроса имеет не только теоретическое, но и практическое значение, связанное с расширением возможностей и уточнением диагностического инструментария для выявления творческого потенциала детей и подростков. Целью нашего исследования было выявление особенностей креативности младших школьников с разными видами одаренности (интеллектуальной и художественной) в условиях выполнения заданий дивергентного типа. Мы предполагали, что при применении диагностических методик изучения общих творческих способностей разные виды одаренности младших школьников могут проявляться в специфических характеристиках креативности. На проверку этой гипотезы и было направлено эмпирическое исследование.

### **Методика и организация исследования**

В исследовании приняли участие 100 учащихся первых классов в возрасте 7–8 лет. На первом этапе исследования (диагностическом) были выделены две группы детей: художественно одаренные ( $n=16$ ) и интеллектуально одаренные ( $n=51$ ). Для выявления интеллектуальной одаренности использовалась методика МЭДИС, разработанная И. С. Авериной и Е. И. Щеплановой [5]. Кроме того, учитывались данные имеющегося в школе портфолио учащихся, содержащего информацию об участии детей в разного вида конкурсах, олимпиадах, конференциях и т. п.

Выявление художественной одаренности детей в исследуемой выборке основывалось на определении авторской активности и эстетического отношения к миру с помощью методик «Линия горизонта» и «Описание предмета», предложенных А. А. Мелик-Пашаевым [2; 3]. С точки зрения автора предложенных методик, потенциальная художественная одарённость у ребёнка проявляется в двух основных аспектах: эстетическое отношение к миру и авторская активность. Для выполнения заданий выбранных нами методик не требуется каких-либо



специальных знаний или изобразительных умений выше минимального, всем доступного уровня. Принципиально важно то, как выполняется задание: выполняется ли оно формально, в соответствии с несложной инструкцией, или же ребёнок привносит в работу элементы художественной выразительности. Её наличие и степень выраженности оценивается экспертным путём. В связи с этим первым экспертом в оценке детских рисунков «Линия горизонта» выступил А. А. Мелик-Пашаев. Кроме того, мы привлекли ещё двух экспертов – художников. На основании экспертных оценок все работы детей были распределены в группы в соответствии с авторской классификацией категорий.

В отобранную нами группу художественно-одарённых детей (10 девочек и 6 мальчиков) вошли первоклассники, чьи рисунки попали в категории 4 и 5 по методике «Линия горизонта», и чьи устные рассказы (детям предлагалось описать проросшую луковицу) соответствовали уровню 3 по методике «Описание предмета».

Второй этап исследования был посвящён сравнительному анализу креативности в выделенных на первом этапе группах интеллектуально одарённых и художественно одарённых младших школьников. Для этого детям был предложен тест творческого мышления П. Торренса (ТТСТ, фигурная форма А) и методика «Образная и вербальная креативность» (ОВК, вариант 1), разработанная Н. Б. Шумаковой [4]. Данная методика представлена двумя субтестами – вербальным и изобразительным, диагностирующими, соответственно, словесное и образное творческое мышление. С её помощью можно оценить все основные параметры дивергентной креативности (беглость, гибкость, оригинальность и разработанность), фиксируемые в тесте П. Торренса, а также некоторые дополнительные характеристики, связанные с особенностью предъявляемого стимула, имеющего выраженную пространственную ориентацию, а также отсутствием временного ограничения при выполнении заданий.

В качестве стимульного материала использовалось изображение искусственно созданного неопределённого объекта, напоминающего детям ряд известных им предметов и живых существ, например, осьминога, медузу или космический корабль. В вербальной части детям давали лист бумаги с изображением этого объекта и предлагали подумать, что это может быть, на что похоже, высказывая все предположения, которые только приходят им в голову. Во второй части (изобра-

зительной) дети получали 5 листов, на каждом из которых было по 6 изображений этого же объекта, расположенных в два ряда. Дети должны были использовать данные изображения для превращения их в новые, интересные картинки, пользуясь карандашами, ручками или фло-мастерами. Необходимо было также дать названия своим картинкам.

Оценка результатов производилась отдельно для вербальной и изобразительной частей. Ответы для вербальной оценивались по трём параметрам:

вербальная беглость – количество продуцируемых идей в форме предположений;

вербальная оригинальность – уникальность ответа, определяемая на основе частотности ответа;

вербальная разработанность – развернутость, детализация предложенных гипотез.

Невербальная часть оценивалась по пяти параметрам:

невербальная беглость – количество продуцируемых идей в форме рисунков;

невербальная оригинальность – степень редкости, уникальности категории изображения;

невербальная рисуночная разработанность – количество значимых деталей, в том числе цветовых при разработке рисунка;

вербальная рисуночная разработанность – количество уточняющих определений и дополнений в названии рисунка;

визуальная трансформация объекта – количество поворотов положения листа для создания нового образа на основе исходного стимула.

Результаты, полученные в исследовании креативности, анализировались с помощью программы SPSS.

### **Результаты исследования**

Результаты изучения креативности с помощью методики П. Торренса ТТСТ в выделенных нами группах первоклассников представлены в табл. 1.

Как видно из табл. 1, у художественно одарённых детей общий показатель креативности, также как и большинство отдельных показателей – беглость, оригинальность и разработанность, статистически значимо выше, чем у их интеллектуально одарённых сверстников. Таким образом, при выполнении фигурной формы ТТСТ художественно одаренные первоклассники имеют преимущество по сравнению с их интеллектуально одаренными сверстниками.

Таблица 1

**Средние значения показателей дивергентной креативности  
у детей 7–8 лет с разными видами одаренности  
(по данным ТГСТ, фигурная форма А).**

Показатели	Общая креативность	Беглость	Гибкость	Оригинальность	Разработанность
Группа					
Художественно одарённые <i>N</i> = 16	55,54*	54,41*	56,82	60,12*	50,82*
Интеллектуально одарённые <i>N</i> = 51	50,19*	48,92*	53,02	53,27*	45,57*

*Примечание.* \* Различия статистически значимы по *t*-критерию Стьюдента с  $p \leq 0,05$ .

Принципиально важны для нас данные изучения креативности, полученные с помощью методики ОВК, так как она позволяет исследовать не только изобразительную, но и вербальную креативность детей в рамках предъявления одного и того же стимульного материала. Таким образом, мы можем сравнить успешность и качественное своеобразие выполнения вербальных и изобразительных дивергентных заданий детьми с разными видами одаренности.

Анализ полученных нами данных позволил выявить, что по показателю общей креативности статистически значимых различий между группами художественно одарённых и интеллектуально одарённых детей нет. В то же время при сравнении результатов выполнения вербального и невербального субтестов разными группами детей существенные различия между ними очевидны (табл. 2).

В группе художественно одарённых детей показатели общей вербальной креативности достоверно ниже, чем у их интеллектуально одарённых сверстников. Такое преимущество складывается за счёт более высоких показателей вербальной беглости, оригинальности и разработанности у интеллектуально одаренных детей. И наоборот, показатели общей невербальной креативности у художественно одарённых детей (группа 1) существенно выше, чем у их интеллектуально одарённых сверстников (группа 2). Результат обусловлен их

более высокими баллами по таким параметрам как беглость, оригинальность и изобразительная разработанность.

Таблица 2

**Средние значения показателей вербальной и невербальной  
дивергентной креативности (по методике ОВК)  
в разных группах детей**

Группы	ОК	ВК	НК	ВБ	ВО	ВР	НБ	НО	ВТ	ИР	ВРР
Группа 1 N = 16	34, 28	13,12*	55,43*	4,25*	5,50*	1,50*	8,56*	30,31	0,75	15,81	1,88
Группа 2 N = 51	31,96	22,88*	41,03*	5,98*	12,55*	3,22*	5,67*	21,80	0,94	12,63	1,14

*Примечания:* \* Различия статистически значимы по *t*-критерию Стьюдента с  $p \leq 0,02$ .  
ОК – общая креативность; ВК – общая вербальная креативность; НК – общая невербальная креативность; ВБ – вербальная беглость; ВО – вербальная оригинальность; ВР – вербальная разработанность; НБ – невербальная беглость; НО – невербальная оригинальность; ВТ – визуальная трансформация; ИР – изобразительная разработанность; ВРР – вербальная рисуночная разработанность.

Таким образом, полученные нами данные свидетельствуют, что художественно одарённые дети по сравнению с их интеллектуально одарёнными сверстниками показывают более низкие результаты в области вербальной креативности, но более высокие – в области изобразительной (образной) креативности. Интеллектуально одарённые первоклассники проявляют свою креативность главным образом при выполнении вербального задания, т. е. в вербальной форме.

Для понимания причин выделенных различий большое значение имеет качественный анализ полученных результатов. Анализ особенностей выполнения невербальных заданий показал, что художественно одарённые дети стремятся воплощать образы, близкие к реальной жизни. Их рисунки отличаются законченностью, плавностью линий, многоцветностью, эмоциональной выразительностью. Таким детям очень нравится, когда время выполнения задания не ограничено. Часто мы наблюдали у них яркое стремление к созданию образа в наиболее полном соответствии с собственным замыслом. Во внешнем плане это выражалось в том, что ребенок проявлял настойчивость в поиске карандаша или фломастера нужного цвета, не торопился переходить к созданию следующего рисунка несмотря на то, что перед ним лежало пять листов с тридцатью изображениями

и в инструкции предлагалось сделать как можно больше. Особенно ярко эти особенности проявлялись при проведении методик без временного ограничения («Линия горизонта» и ОВК).

Интеллектуально одаренные дети, как правило, выполняют изобразительные задания быстрее, чем их художественно одаренные сверстники, пользуясь для этого «подручными средствами», т. е. карандашами или фломастерами, которые были в непосредственной близости от их рабочего пространства. На их рисунках изображено много разных объектов, характерны схематичность, отрывистость линий. Интеллектуально одаренные дети предпочитают схематично обрисовать необычную идею, а не прорисовывать ее. Для них характерно создание фантастических сюжетов, насыщенных нереальными и метафорическими образами. Они склонны придумывать необычные названия для своих самых обычных рисунков. Так, например, банальное схематическое изображение лодки подписывается ребенком как «Боевая подводная лодка».

Качественный анализ гипотез, выдвигаемых детьми при выполнения вербального субтеста методики ОВК, показывает, что художественно одарённые дети не склонны к построению оригинальных гипотез. Для них не характерно абстрагирование от предложенного стимульного материала и в итоге их гипотезы максимально близки к реальности. Такая особенность гипотез художественно одаренных детей, возможно, обусловлена проявлением их эстетического отношения к миру, которое, по словам Томаса Манна, способно наполнить внутренним содержанием обыкновенный «кусочек живой действительности».

Гипотезы же их интеллектуально одаренных сверстников, напротив, отличаются оригинальностью. Как правило, они быстро и легко абстрагируются от конкретики предложенного стимула и вплетают его в самые необычные сюжеты. Приведём примеры характерных гипотез детей с разными видами одаренности, которые мы представили в табл. 3.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют, что креативность детей 7–8 лет с разными видами одарённости имеет свои особенности, проявляющиеся как в количественных, так и в качественных характеристиках дивергентной креативности. Художественно одарённые дети имеют статистически значимое преимущество в изобразительной креативности по сравнению с их интеллектуально одаренными

ми сверстниками, в то время как интеллектуально одарённые – в вербальной. Качественный анализ результатов выполнения изобразительных заданий на дивергентную креативность детьми с разными видами одаренности позволил выявить ряд признаков-характеристик художественной одаренности у детей 7–8 лет: цветовая насыщенность, завершенность образа, эмоциональная экспрессивность и выбор сюжета, близкого к реальной жизни. У их интеллектуально одарённых сверстников рисунки отличаются насыщенностью нереальными и метафорическими образами, схематичностью и слабой разработанностью.

Таблица 3

**Примеры выполнения задания вербального субтеста  
ОВК детьми с разными видами одарённости**

	<b>Художественно одаренные</b>	<b>Интеллектуально одаренные</b>
Примеры гипотез	медуза; рыба; дельфин; юбка с лентами; парик; кит; пенёк с корнями; бутылка; верблюд	гоночная машина с невидимым парашютом; челюсть динозавра; ящик, из которого летят молнии и конфеты; антискользящая поверхность; электричество из трубы; кастрюля, из которой идёт пар

Качественный анализ результатов выполнения теста вербальной креативности позволил выявить специфические характеристики гипотез у детей с разными видами одаренности. Гипотезы интеллектуально одарённых первоклассников отличаются высоким уровнем абстрактности и фантазирования. У их художественно одарённых сверстников гипотезы менее оригинальны и близки к реальности. Легкость отрыва от образа у интеллектуально одаренных детей, возможно, обеспечивает и большую легкость в выдвижении разнообразных вербальных гипотез о неизвестном изображении по сравнению с художественно одаренными детьми.

Полученные данные подтверждают выдвинутую гипотезу, что при применении диагностических методик изучения общих творческих способностей разные виды одаренности младших школьников проявляются в специфических характеристиках креативности. В то

же время, разные методики имеют и разную дифференцирующую силу. Изобразительные тесты креативности (фигурная форма ТТСТ и изобразительный субтест ОВК) чувствительны для выявления признаков художественной одаренности у детей 7–8 лет, в то время как вербальные (вербальный субтест методики ОВК) – выявления признаков интеллектуальной одаренности. Для выявления художественно одарённых детей в условиях применения изобразительных методик креативности необходимо ориентироваться не только на количественные показатели, но и учитывать такие характеристики созданных рисунков как использование цвета, завершённость образа, фантастичность/реалистичность сюжета.

### **Заключение и выводы**

1. Сравнительный анализ креативности детей 7–8 лет с интеллектуальной и художественной одаренностью при выполнении изобразительных и вербальных заданий дивергентной креативности позволил нам выявить как количественные, так и качественные особенности креативности у детей с разными видами одарённости.
2. Разные тесты креативности неодинаково чувствительны в отношении выявления креативности у детей с разными видами одаренности. У художественно одаренных детей креативность проявляется главным образом в изобразительных тестах креативности, а у интеллектуально одаренных детей 7–8 лет – в вербальных тестах креативности.
3. Интеллектуально одаренные дети легко продуцируют разнообразные идеи в вербальном плане, абстрагируясь от данного неопределенного образа, что приводит к их высокой вербальной беглости по сравнению с художественно одаренными сверстниками. Художественно одаренные дети, напротив, фокусируются на предъявленном неопределенном изображении, оживляя и одухотворяя его, что приводит к сравнительно низкой вербальной, но высокой изобразительной беглости, оригинальности и разработанности.

Таким образом, выполненное исследование показывает, что необходимо более тщательно и дифференцированно подходить к результатам диагностики креативности младших школьников, так как трактовка результатов тестирования с помощью известных методик по выявлению креативности зависит от вида детской одарённости. Кроме того, полученные нами данные позволяют сделать заклю-

чение, что даже у 7–8-летних детей изучение креативности не может быть ограничено применением только изобразительных методик креативности. Своеобразие одаренности ребенка проявляется по-разному уже на достаточно ранних этапах онтогенеза.

*Литература*

1. Волкова Е. В. Психология специальных способностей: дифференционно-интегративный подход. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2011. 320 с.
2. Мелик-Пашаев А. А. Мир художника. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 269 с.
3. Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н. Ступеньки к творчеству: художественное развитие ребенка в семье. Журнал «Искусство в школе», 1995. С. 2–15.
4. Шумакова Н. Б. Психологические условия выявления творческих способностей у одаренных детей младшего школьного возраста / Н. Б. Шумакова. Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. Т. 4. № 3. С. 5–14.
5. Щепланова Е. И., Аверина И. С., Задорина Е. Н. Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей детей 6–7 лет // Вопросы психологии. 1994. № 4. С. 143–147.
6. Baer J. Domains of creativity. In M. A. Runco & S. R. Pritzker. (Eds.), Encyclopedia of creativity, 591–596. San Diego, California: Academic Press, 1999.
7. Besançon M., & Lubart T. Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. Learning and individual differences, 2008. № 18(4). P. 381–390.
8. Lubart T., & Guignard J. H. Thegenerality – specificity of creativity: A multivariate approach. In E. L. Grigorenko & R. J. Sternberg (Eds.) Creativity: From potential to realization, 43–56. Washington, DC, US: American Psychological Association, 2004.

**М. А. Егорова, Е. В. Хорошева**

**Семья «особого» ребенка: психологические механизмы  
преодоления тяжелой жизненной ситуации**

В ранних исследованиях семей, воспитывающих ребенка с нарушениями в развитии, внимание преимущественно уделено самому ребенку: изучены вариации отклонений, темпы развития, даны прогнозы (С.Я. Рубинштейн, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, О.С. Никольская, С.А. Морозов, К.С. Лебединская, В.В. Лебединский). Тенденция «детоцентричности» в науке о ребенке не позволила уделить внимание семье как источнику поддержки и социализации ребенка с нарушениями.

Позднее специалисты сосредоточились на детско-родительских отношениях, изучая в основном только взаимоотношения матери и ребенка. Ряд исследований родителей с ребенком, имеющим наруше-



ния в развитии, посвящен когнитивному образу ребенка (А. В. Абрамова, Т. И. Анисимова, Г. А. Арина, И. В. Добряков, А. Г. Московкина, Е. В. Пахомова, О. Л. Романова, Е. А. Савина, О. Н. Татуйко). В исследованиях Т. Г. Богдановой, Л. М. Колпаковой, Н. В. Мазур, О. Б. Чаровой, Н. А. Шароновой приведены данные о родительском отношении к ребенку с нарушениями в развитии. Особое внимание авторы Е. Б. Айвазян, С. Е. Иневаткина, Ю. А. Разенкова, Г. Ю. Одинокова уделили анализу внутренней материнской позиции. И. С. Багдасарян, Т. Г. Горячева, И. В. Добряков, Е. В. Крыжко, И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, И. А. Солнцева, В. М. Сорокин, С. В. Церетели, Л. М. Шипицына, Е. В. Хорошева, В. С. Чавес исследовали типы воспитания в семьях, имеющих ребенка с нарушениями в развитии.

Формирование научного представления о семье как о взаимосвязанной и динамичной системе началось с появлением теории систем Л. фон Берталанфи. В последующие годы стремительное развитие семейной практики способствовало пониманию структуры и функционирования семейной системы, ее динамики и специфики межличностных коммуникаций членов семьи (Г. Бейтсон, Д. Хейли, П. Вацлавик, В. Сатир, М. Боуэн, Н. Аккерман). В последующих работах Bronfenbrenner, Hornby, Mitchell пришли к пониманию, что ребенок с нарушениями в развитии и его семья находятся в постоянном взаимодействии с социальным окружением.

Так, по Mitchell, микросистема семьи состоит из нескольких подсистем («мать – отец», «мать – особый ребенок», «отец – особый ребенок» и пр.). К примеру, в подсистеме «особый ребенок – здоровый ребенок» отмечены амбивалентные чувства у здорового ребенка по отношению к особому ребенку: вина, стыд, страх заразиться болезнью сиблинга. Микросистему семьи автор включил в более широкий контекст мезосистемы ближайшего окружения: родственники, друзья, коллеги, врачи, специалисты, другие родители, программы раннего вмешательства, социальная служба. Так, задачей родственников явилось принятие ребенка с нарушениями развития, предоставление физической и психологической помощи семье. Системой более высокого порядка в модели Mitchell является экосистема, она включает связи семьи со средствами массовой информации, здравоохранением, социальными и образовательными службами. В свою очередь, макросистема оказывает воздействие на семью посред-

ством принятых в обществе культурных, религиозных, социально-экономических и политических ценностей. Социальные стереотипы, как правило, непосредственно влияют на процесс принятия родителем нарушения у ребенка и стиль взаимодействия с социальными учреждениями [4].

Прежде чем перейти к рассмотрению семейных дисфункций, необходимо обратиться к определению дисфункциональной и нормально функционирующей семьи. В нормально функционирующей семье, согласно Э. Г. Эйдемиллеру, все члены ответственно и четко выполняют свои функции, что позволяет наиболее полно удовлетворить потребности каждого члена [3]. А. Е. Личко считает гармоничной семью, которая создает своеобразную защиту своим членам от неблагоприятных воздействий окружающего мира и препятствует воздействию психических травм. Описывая семьи, в которых воспитываются дети с нарушениями в развитии, М. Селигман, Р. Б. Дарлинг выделяют следующие типичные дисфункции [1].

- Рождение ребенка с нарушениями в развитии приводит к значительным переменам в жизни семьи. Ухаживающий родитель вынужден, как правило, отказаться от профессиональной карьеры, а члены семьи пересмотреть свои планы на будущее, изменить свои ценности, ожидания, цели, предпочтения.
- Семьи, зависимые от социальных стереотипов, сокращают социальные контакты. Постепенно у членов семьи возникает чувство, что их семья с больным ребенком не достойна уважительного и понимающего отношения со стороны других людей.
- Ребенок с нарушениями в развитии воспринимается как самый слабый и уязвимый член семьи. Опекающее родительское отношение приводит к возникновению конфликтов в других семейных подсистемах и формированию неправильного типа воспитания. Обычно родители уделяют меньше внимания здоровому ребенку [2].

Обзор научной литературы показал, что с позиции системного подхода появление в семье «особого» ребенка является основным фактором отнесения семьи в категорию дисфункциональной. Важно учитывать, что в изначально дисфункциональной семье рождение ребенка с нарушениями в развитии может усугубить уже имеющиеся семейные разногласия. Констатация высокой вероятности нарастания дисфункций в данных семьях оставила «в научной тени»

огромное число достаточно успешно функционирующих семей с «особым» ребенком. Неизученными остаются психологические механизмы, позволяющие членам таких семей преодолевать тяжелую жизненную ситуацию, сохранять семью полной, приобщать к социуму ребенка с нарушениями в развитии.

**Приоритетным направлением настоящего исследования** явилось изучение адаптационных возможностей семейной системы в трудной жизненной ситуации, связанной с социализацией и воспитанием ребенка с нарушениями в развитии. В проводимом исследовании изучались такие параметры как сплоченность, гибкость и изолированность семьи от социума. В исследовании приняли участие 90 полных семей, воспитывающих ребенка раннего или дошкольного возраста, из них 50 семей с ребенком, имеющим нарушения в развитии, и 40 семей со здоровым ребенком. В исследовании приняли участие родители детей, имеющих следующие нарушения психического развития (согласно классификации психического дизонтогенеза В. В. Лебединского): *искаженное развитие* – 50 % общей выборки; *дефицитное*, связанное с нарушениями зрения, – 19 %; *задержанное развитие* – 25 %; *дефицитное развитие*, связанное с нарушением опорно-двигательного аппарата, – 6 %.

Несмотря на то что большинство родителей (76 % матерей и 70 % отцов) имеют диплом о высшем образовании, профессиональную активность сохраняют 97 % отцов и 19 % матерей. В большинстве семей функцию материального обеспечения берут на себя отцы, матери в основном реализуют воспитательную функцию «особого» ребенка. Матерям, которые смогли продолжить профессиональную карьеру, помогают ухаживать за ребенком бабушки/дедушки/ няни.

Важным компонентом семейной системы является ее структура, исследование которой проводилось с помощью опросника семейной адаптации и сплоченности Д. Х. Олсона, Дж. Портнера, И. Лави. Одной из наиболее известных и применяемых семейных моделей является циркулярная модель Д. Х. Олсона. В данной модели при описании структуры семейных взаимоотношений используют в основном такие ключевые параметры как сплоченность и гибкость (адаптация). Эти параметры оказывают влияние на способность семейной системы справляться со стрессом, преодолевать трудности и кризисы, приспосабливаться к изменениям в жизни, успешно проходя процесс адаптации.

Под сплоченностью понимается эмоциональная связь, близость и привязанность между членами семьи. Выделяют четыре уровня сплоченности: крайне низкий – разобщенный, разделенный, объединенный и чрезмерно высокий – запутанный. Для диагностики сплоченности семьи используются такие показатели как эмоциональная связь, семейные границы, принятие решений, интересы и отдых, друзья, время. Под гибкостью понимается степень участия каждого из членов семьи в руководстве, семейных ролях и правилах. Выделяют четыре уровня гибкости: очень низкий – ригидный, структурированный, гибкий и очень высокий – хаотичный. Для диагностики гибкости семейной системы используются такие показатели как лидерство, дисциплина, контроль, правила и роли в семье. Исследуемые параметры позволяют выявить сбалансированные и несбалансированные типы семейных систем. Сбалансированный тип семейной системы отражает ее успешное функционирование, несбалансированный – наличие дисфункций в семье.

Другим важным компонентом семейной системы является ее степень изолированности от общества, исследование которой проводилось с помощью авторского опросника изоляции/готовности выхода семьи в социальную жизнь. Взаимоотношения между семьей и социальным окружением, а также между подсистемами внутри семьи описываются через понятие внешних и внутренних границ семейной системы. Развитие границ является важнейшим параметром эволюции семейных структур. По степени проницаемости внешних границ можно судить о степени открытости или закрытости семьи. По степени проницаемости внутренних границ между подсистемами семьи можно судить о гармоничности детско-родительских, супружеских и сиблинговых взаимоотношений. Границы считаются патологичными в том случае, если они слишком жесткие или размытые. В обоих случаях наблюдается дисбаланс во времени, которое члены семьи уделяют общению внутри семьи или отношениям с внешним окружением. При слишком жестких внешних границах семья находится в некоторой изоляции от социума, возможно, по причине страха членов семьи перед внешним миром или трудностей коммуникаций с другими людьми. При чрезмерно размытых внешних границах члены семьи не чувствуют себя комфортно, снижается ощущение безопасности. В основном они сосредоточены на поддер-

жании социальных контактов, что снижает частоту и время общения в кругу семьи. В результате подобной тенденции возможно замедление темпов развития ребенка.

### Результаты и их обсуждение

Данные, полученные по **опроснику семейной адаптации и сплоченности (FACES-3)**, были проанализированы по параметрам: сплоченность и адаптация (гибкость) семейной системы. Полученные результаты по шкале сплоченности, отраженные на рис. 1, показывают, что большинство семей с «особым» ребенком (73 %), равно как и семьи со здоровым ребенком (63 %), относятся к сбалансированным типам семейной системы. В сбалансированных семьях ее члены способны соблюдать баланс между собственной независимостью и теплыми эмоциональными отношениями с близкими людьми, способны оказать поддержку друг другу. Остальные семьи с «особым» ребенком и семьи со здоровым ребенком можно охарактеризовать как проблемные, поскольку их значение попадает в разобщенный уровень.



Рис. 1. Параметры сплоченности семейной системы по опроснику Д. Х. Олсона, %

Анализ результатов позволил охарактеризовать часть семей с «особым» ребенком (27 %) и часть семей со здоровым ребенком (37 %), попавших в диапазон разобщенного уровня как проблемные или несбалансированные по параметру сплоченности семейной системы. В подобной семейной системе можно наблюдать разобщенность ее членов, эмоциональную холодность и дистанцированность друг от друга, небольшое количество общих интересов. Здесь за-

труднена реализация поддерживающей функции, что значительно ухудшает внутрисемейный климат при каждодневных проблемах, с которыми сталкивается семья «особого» ребенка.

Как показал сравнительный анализ, наибольшее значение по параметру сплоченности, относящееся к сбалансированному типу семейной системы, принадлежит семьям, воспитывающим ребенка с нарушениями в развитии. Можно предположить, что семьи, которым удалось сохранить социальный статус полных семей, обладают богатым жизненным опытом по оказанию поддержки друг другу, совместно-му решению проблем и поддержанию теплых отношений с близкими.

Полученные результаты по шкале адаптации, отраженные на рис. 2, показывают, что большинство семей с «особым» ребенком (63 %) относятся к сбалансированному типу семейной системы, который включает структурированный и гибкий уровни. В семьях со здоровым ребенком наблюдается обратная ситуация: большинство семей (56,5 %) относится к несбалансированному типу семейной системы, включающему ригидный и хаотичный уровни.



Рис. 2. Параметры адаптации семейной системы по опроснику Д.Х. Олсона, %

Анализ результатов позволил охарактеризовать часть семей с ребенком, имеющим нарушения в развитии (1 % и 36 %), и часть семей со здоровым ребенком (1,5 % и 55 %), попавших в диапазон ригидного и хаотичного уровней как проблемные или несбалансированные по параметру адаптации семейной системы. Для хаотичного типа семей характерна ролевая непроясненность, ограниченное руководство

или его отсутствие, попустительская дисциплина. Как правило, решения, принимаемые членами такой семьи, непродуманны и импульсивны, что не позволяет им эффективно справляться со сложностями в воспитании ребенка. Семьи с преобладанием ригидной структуры не способны меняться и приспосабливаться к внешним изменениям, что существенно отражается на адаптационных возможностях семьи. Большая часть семей «особого» ребенка относится к сбалансированному типу по параметру гибкости. Сбалансированным семьям присущи черты демократического руководства, возникающие споры между их членами не приводят к потере управляемости семейной системы.

Как показал сравнительный анализ, наибольшее значение по параметру адаптации, относящееся к сбалансированному типу семейной системы, принадлежит семьям, воспитывающим «особого» ребенка (63 %), по сравнению с семьями со здоровым ребенком (43,5 %). Отсюда следует, что семьи, имеющие ребенка с нарушениями в развитии, обладают высокими адаптационными способностями и успешно приспосабливаются к трудным жизненным ситуациям.

Мы посчитали важным проанализировать оценку семейной системы матерями и отцами обеих групп. При исследовании сплоченности и гибкости в выборке матерей и отцов «особого» ребенка и здорового ребенка были получены значения по шкалам «сплоченность» и «адаптация» семейной системы, что отражено в табл. 1. Данные, полученные при анализе структуры семей, были разделены на две группы: сбалансированные и несбалансированные. Жирным шрифтом выделены данные по семьям, попавшим в диапазоны сбалансированных по параметрам сплоченности и гибкости.

Таблица 1

**Распределение семей по уровням параметров  
сплоченности и гибкости (%)**

Родители	Сплоченность				Адаптация			
	Разоб- щенный	Разделен- ный	Связан- ный	Сцеплен- ный	Ригид- ный	Струк- турный	Гибкий	Хаотич- ный
Матери ребенка с нарушениями в развитии	24	53	23	0	0	25	40	35
Отцы ребенка с нарушениями в развитии	29	48	23	0	2	23	3	37

Родители	Сплоченность				Адаптация			
	Разоб- щенный	Разделен- ный	Связан- ный	Сцеплен- ный	Ригид- ный	Струк- турный	Гибкий	Хаотич- ный
Матери здорового ребенка	40	43	15	0	0	12	30	58
Отцы здорового ребенка	33	58	9	0	3	9	36	52

На рис. 3 видно, что 76 % матерей и 71 % отцов «особого» ребенка и 58 % матерей и 67 % отцов здорового ребенка оценили свою семью по параметру сплоченности как сбалансированную.

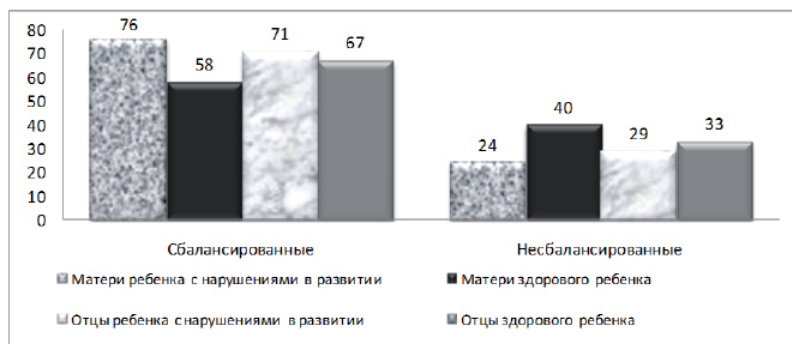


Рис. 3. Типы семейных систем по показателю сплоченности (по опроснику Д.Х. Олсона, %)

Наибольший процент матерей и отцов «особого» ребенка оценивают свою семью как успешно функционирующую семейную систему, члены которой сочетают собственную независимость при тесной эмоциональной связи с другими членами семьи. Матери здорового ребенка (40 %), по сравнению с матерями ребенка с нарушениями в развитии (24 %), видят свою семью более разобщенной, члены которой не испытывают сильной привязанности друг к другу. Подобная тенденция прослеживается и у отцов.

Анализ результатов обеих групп семей по параметру гибкости отражен на рис. 4. Как видно, наибольший процент матерей и отцов «особого» ребенка оценили свою семью как сбалансированную, в отличие от матерей и отцов здорового ребенка.



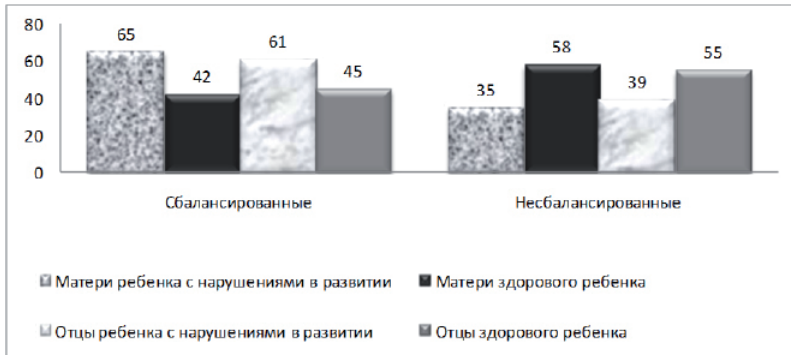


Рис. 4. Типы семейных систем по показателю гибкости (по опроснику Д.Х. Олсона, %)

Наибольший вклад в несбалансированный тип семейной системы по параметру гибкости вносят семьи со здоровым ребенком. Матери и отцы здорового ребенка (58 и 55 %), по сравнению с матерями и отцами «особого» ребенка (35 и 39 %), видят свою семью более хаотичной. Такой тип семейной системы с меняющимися правилами, неустойчивым руководством, импульсивными решениями ведет к непредсказуемости во внутрисемейных отношениях.

Данные, полученные по **опроснику изоляции/готовности выхода семьи в социальную жизнь**, были проанализированы по степени изолированности семьи от общества и психологической готовности членов семьи расширять сферы общения в ближайшем будущем. При исследовании изоляции и готовности родителей к расширению социальных связей в выборке семей с «особым» ребенком и семей со здоровым ребенком были получены значения по обоим шкалам «Степень изолированности и степень готовности», отраженные в табл. 2.

Таблица 2

**Распределение семей по степени изолированности и готовности выхода в социум (%)**

Семья	Степень изолированности			Степень готовности выхода в социум		
	высокая	средняя	низкая	низкая	средняя	высокая
Ребенка с нарушениями в развитии	0	48	52	0	6	94
Со здоровым ребенком	0	56	44	0	14	86

Полученные значения выборок семей со здоровым ребенком и «особым» ребенком расположились в двух диапазонах степени изолированности и готовности. Высокой степени изоляции и низкой степени готовности не было обнаружено ни у одной семьи. Большинство семей с «особым» ребенком (94 %) и семей со здоровым ребенком (86 %) характеризуются высокой степенью готовности к расширению сфер общения в ближайшем будущем. Многие из них стремятся к восстановлению прежних дружеских отношений, утраченных после рождения ребенка.

Небольшое количество семей, воспитывающих «особого» ребенка (6 %), и семей со здоровым ребенком (14 %) попали в диапазон со средней степенью готовности. Их члены готовы уделять небольшую часть времени общению с другими людьми. Предпочитают общаться по телефону или встречаться время от времени, посещать лекции и семинары для большей информированности о развитии ребенка.

Мы посчитали важным осветить результаты и проанализировать различия в оценке степени изоляции / готовности выхода в социум у матерей и отцов «особого» ребенка и здорового ребенка, что отражено на рис. 5.

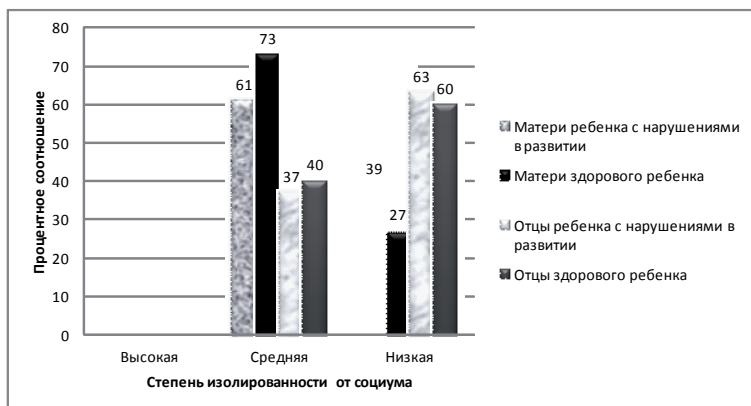


Рис. 5. Показатели степени изолированности по авторскому опроснику (%)

При более подробном анализе данных обнаружена интересная закономерность: наибольший вклад в распределение по двум степеням изолированности от общества в одном случае вносят матери, а в другом — отцы. На рис. 5 видно, что большинство выборки матерей как со здоровым ребенком (73 %), так и с «особым» ребенком (61 %) характеризуются

средним уровнем изолированности от социума. Большинство из выборки отцов, воспитывающих «особого» ребенка (63 %), и отцов со здоровым ребенком (60 %) характеризуются низким уровнем изолированности. Как в семьях со здоровым ребенком, так и в семьях с «особым» ребенком матери ощущают большую изоляцию от социума по сравнению с отцами.

При исследовании различий потенциальных возможностей матерей и отцов обеих экспериментальных групп в степени готовности выхода в социум были получены данные, отображенные на рис. 6.

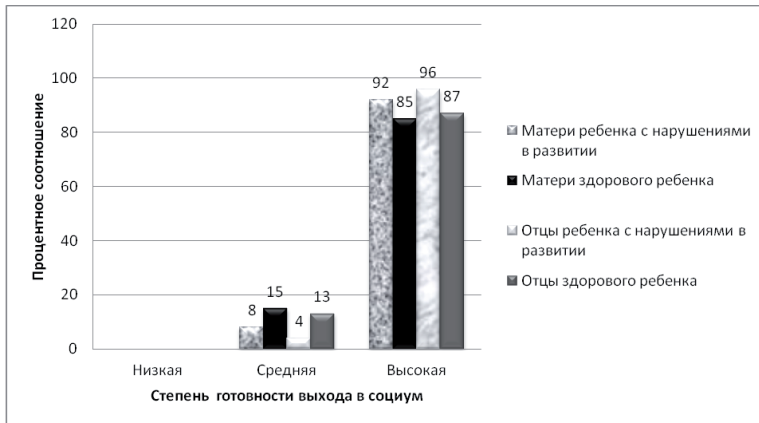


Рис. 6. Показатели степени готовности выхода в социум по авторскому опроснику (%)

Более подробный анализ данных показал наличие незначительных различий между родителями, воспитывающими «особого» ребенка, и родителями здорового ребенка в распределении по двум степеням готовности включения в социальную жизнь. Практически все родители заинтересованы в увеличении социальных связей, однако у большего процента отцов и матерей «особого» ребенка (96 % и 92) уже сформировалась высокая психологическая мотивация к расширению общения с внешним миром.

### Заключение

Проведенное сравнительное исследование семей со здоровым ребенком и с «особым» ребенком по параметрам сплоченности и адаптации не выявило статистически значимых различий ( $p > 0,05$ ): семьи, имеющие ребенка с нарушениями в развитии, обладают высокими адаптационными способностями и успешно приспосабливаются к трудным жизненным ситуациям. Качественный анализ структуры

семейной системы показал, что большинство семей, воспитывающих ребенка с нарушениями в развитии, относятся к сбалансированному типу, который отражает успешность функционирования семейной системы. Сбалансированные семьи с «особым» ребенком справляются с новыми задачами развития в каждом новом этапе жизненного цикла, успешно преодолевают кризисные периоды и обладают высокими адаптационными способностями в трудных жизненных ситуациях. Тем самым подтвердилась наша первоначальная гипотеза, что семьи, которые не распались на этапе установления диагноза их ребенку, обладают семейными ресурсами, такими как сплоченность и гибкость семейной системы, что позволяет им успешно преодолевать кризисы. Не получил также подтверждение тезис, широко представленный в специальной литературе, что семьи, воспитывающие ребенка с нарушениями в развитии, выстраивают жесткие внешние границы с окружением, сокращая социальные контакты. Напротив, наше исследование изолированности от социума показало, что семьи с «особым» ребенком активнее выстраивают социальные связи по сравнению с семьями со здоровым ребенком. Мы объясняем этот факт тем, что родители ребенка с нарушениями в развитии придают приоритетное значение социализации и развитию ребенка, пытаясь решить эту задачу сразу в нескольких направлениях.

Результаты проведенного исследования показали, что не все семьи с «особым» ребенком имеют описанные в литературе дисфункции, такие как изолированность от социума и эмоциональная разобщенность между членами семьи. Многие семьи успешно преодолевают семейные кризисы, справляются с задачами воспитания и социализации ребенка с нарушениями в развитии за счет сбалансированных адаптационных характеристик. Проведенное исследование обозначило необходимость оказания семье с проблемным ребенком психологической помощи, которая будет ориентирована на глубинные реальные трудности матери и отца.

#### *Литература*

1. М. Селигман, Р. Дарлинг. Обычные семьи, особые дети. М.: «Тенериф», 2007.
2. Хорошева Е. В. Личностные ресурсы родителя ребенка, посещающего инклюзивную группу ДОУ // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 106–113.
3. Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учебное пособие. СПб.: «Речь», 2003.
4. Mitchell D. Guidance needs and counseling of parents of persons with intellectual handicaps // Mental retardation in New Zealand. 1985. P. 136–156.

**Е. В. Филиппова, Н. М. Горшкова**

## **Образ тела детей, воспитывающихся в условиях отцовской депривации в различные периоды детства**

*«При сегодняшнем отсутствии отца единственное, что несомненно – это необходимость продолжать говорить о нем и искать его».*

**Люджи Зойя**

Целью настоящей работы является выявление особенностей образа тела детей дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях отцовской депривации разной длительности, т. е. без отца или замещающей его фигуры в различные периоды от рождения до 6 лет, в сравнении с их сверстниками, живущими в полных семьях. (Телесное Я, образ тела и образ телесного Я мы используем как синонимы.)

Соотношение понятий и терминов, касающихся аспектов телесного опыта, которые используют различные авторы, является отдельной и весьма сложной проблемой. Ключевое и самое часто применяемое понятие в данной области понятие «образ тела» (в отечественной психологии его синонимы – «образ физического Я», «образ телесного Я»).

Основной функцией «образа тела» является отделение Я от внешнего мира. Без выделения образа тела и его отграничения от объективной ситуации ребенок не может успешно адаптироваться к среде. Дефицит явной представленности границ тела, а значит и чувства защищенности Я от посягательств внешней среды препятствует полноценной интеграции личности. Связь телесного опыта и Эго-структур была показана еще З. Фрейдом.

Успешное формирование психических структур на основе телесного опыта зависит от множества факторов, главное из которых – полноценное взаимодействие ребенка с ухаживающим взрослым. Как писал Д. Винникотт: «Не следует считать, что психика ребенка обязательно успешно формируется вместе с сомой, то есть с телом и его функциями. Психосоматическое существование является достижением. И хотя такого рода единство базируется на врожденной тенденции роста, оно не реализуется без активного участия взрослого человека – того, кто нянчит ребенка (Осуществляет холдинг) и заботится о нем» [5, с. 14].

Представления о телесности и образе тела развивались, прежде всего, в русле психоаналитического направления (А. Фрейд, М. Кляйн, Д. Винникотт, М. Малер, У.Р. Блон, Ф. Дольто и др.), в

отечественной психологии проблеме телесности посвящены работы Е. Т. Соколовой, Г. А. Ариной, В. В. Николаевой, А. Ш. Тхостова, М. Мдивани, В. С. Мухиной, Н. В. Коваленко и др. Несмотря на принципиальные различия в исходных представлениях о психическом развитии оба направления решающую роль в формировании телесности отводят взаимодействию и эмоциональной коммуникации ребенка с родительскими фигурами (или значимым взрослым).

Е. Т. Соколова [10] выделяет три подхода к определению понятия «образ тела». Первый подход рассматривает образ тела как результат активности определенных нейронных систем, исследование которых возможно через изучение различных физиологических структур. «Образ тела» в данном подходе часто отождествляют с понятием «схема тела». Такое отождествление, как отмечает Е. Т. Соколова, встречается лишь в работах физиологов и неврологов, в то время как в психологических исследованиях эти понятия разводятся. Одним из принятых оснований для разведения этих понятий является природа стоящих за ними феноменов: схема тела обусловлена работой проприоцепции, а образ тела является результатом психического отражения, осознанного или неосознанного. В соответствии со вторым подходом образ тела является результатом психического отражения, определенной умственной картиной своего тела. В третьем подходе образ тела рассматривается «как сложное комплексное единство восприятий, установок, оценок, представлений, связанных с телесной внешностью и с функциями тела» [там же, с. 420–421].

На необходимость различать понятия образа тела и схемы тела настаивала Ф. Дольто. С её точки зрения, схема тела – «это реальность, существующая *de facto*», схема тела относит актуальное тело в пространстве к непосредственному опыту и, по мнению Ф. Дольто, в принципе одинакова для всех индивидов как представителей вида. Образ тела, напротив, имеет индивидуальный характер и связан с субъектом и его историей, это живой синтез эмоционального опыта индивида, бессознательная память его опыта отношений с людьми. Благодаря образу тела, который воплощается в схеме тела, человек входит в коммуникацию с другим. Схема тела, в представлении Ф. Дольто, структурируется через обучение и опыт, а образ тела – через коммуникацию между субъектами [6, с. 13, 17–18].

В своей работе мы рассматриваем «образ тела» как результат осознанного и неосознанного психического отражения своего тела, его

психическую репрезентацию. При этом схема тела понимается как часть образа тела, она связана с органической основой, является моделью соматических ощущений. Схема тела определяется работой проприоцепции, это фундаментальный уровень телесного переживания.

Одной из центральных составляющих образа тела является граница телесности. С. Фишер и С. Кливленд в исследованиях «границ образа тела» определяли их как совокупность представлений субъекта о своей телесной ограниченности и локализованности в пространстве внешнего мира (приводим по Мельниковой М. Л., 2005). «Я» ощущает себя имеющим местонахождение внутри тела. Телесная граница подчеркивает осознание субъектом собственной изолированности от внешних не-Я объектов, является средством защиты от окружающей среды и защищает «Я» от её «посягательств». Дефицит ясной представленности границ тела и, соответственно, чувства защищенности Я от вторжения внешней среды препятствует качественной интеграции личности, формированию полноценного образа Я. С. Фишер выделяет такие качества телесной границы как барьерность и проницаемость. Данные характеристики не являются, с его точки зрения, взаимоисключающими, они независимы, хотя и связаны друг с другом. Барьерные качества границы обращены во внешний мир (не-Я), а проницаемые – во внутренний (Я). Барьерность телесной границы выражается в ее способности выступать защитой от нежелательных внутренних и внешних стимулов, что обеспечивает сохранение целостности Я. Основная функция проницаемости заключается в чувствительности к факторам, угрожающим разрушением Я изнутри (Мельникова М. Л., 2005).

В большей части современных исследований, и отечественных и зарубежных, формирование телесности рассматривается в рамках взаимодействия ребенка с матерью. При этом значение фигуры отца в процессе становления телесного образа-Я ребенка остается «в тени» исследований (Г. А. Арина, В. В. Николаева, М. Малер, Д. В. Винникотт и др.).

Как известно, первыми привлекли внимание к роли отца в психическом развитии представители психоаналитического направления, где отец является фигурой, от которой исходит запрет, он разрушает симбиотическую связь ребенка с матерью (З. Фрейд, К. Юнг, Ж. Лакан). Разрушение симбиотического взаимодействия ребенка и мате-

ри является решающим фактором, влияющим на становление образа тела и формирование соматической идентичности, образующей основу дальнейших шагов развития.

Работы, направленные на изучение роли отца в развитии ребенка, появившиеся в последнее время, показывают влияние отца на социальное, эмоциональное, познавательное развитие детей, формирование полоролевой идентичности, образа Я, отношения к будущему и т. д. Однако практически неисследованной остается роль отца в формировании образа телесного Я. В первую очередь это относится к раннему и дошкольному детству, а ведь именно в этом возрасте происходит формирование основ построения телесного образа, способности отнестись к себе как к другому, отделение Я от не-Я (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Д. Винникотт и др.).

Как и другие психические функции, образ тела изменяется в процессе развития ребенка. Этапы формирования образа тела разворачиваются в онтогенезе постепенно и имеют, с нашей точки зрения, определенные сензитивные периоды. Эти периоды по-разному чувствительны к влиянию отца. Так, младенчество является начальным этапом развития образа тела, центральными здесь являются ощущения, получаемые ребенком посредством телесного контакта с миром и с матерью. Выделение себя, своего тела (*соматической границы «Я»*) происходит постепенно, благодаря отзеркаливающей и контенирующей роли матери в отношении ребенка (Д. Винникотт, М. Малер и др.). Одна из основных функций отца на данном этапе – поддержание психологического комфорта матери, он влияет на формирование телесности ребенка опосредованно, через психическое состояние матери [4; 5; 8]. Правда, современные экспериментальные исследования семейного взаимодействия показывают, что триадические отношения начинают складываться уже на первом году жизни [14; 15].

Ранний возраст – возраст физического, пространственного отделения ребенка от матери и укрепления границ физического Я, в это время отец начинает играть все большую роль. Именно в данном возрасте происходит первичная триангуляция – формирование системы «отец-мать-ребенок». Центральная задача отца при переходе к раннему возрасту – разрушить симбиотическое единство матери и ребенка. Отец появляется как третий объект в отношениях с ребенком, он поддерживает агрессивные импульсы ребенка, смещая их с матери на себя,



что помогает ребенку легче пережить потерю особых первичных отношений с матерью и способствует сепарации и индивидуации ребенка. Отцы привносят новые, дистантные формы взаимодействия с ребенком, они склонны играть со своими детьми более активно и на физическом уровне. Благодаря стимулирующему воздействию физических игр в 12–18 месяцев ребенок начинает лучше осознавать части своего тела и телесное Я, расположение тела в пространстве. Также отец выступает в качестве еще одной отзеркаливающей фигуры, что способствует дифференциации и интеграции образа-Я.

В дошкольном возрасте, по-видимому, завершается основной этап формирования телесных границ. В дальнейшем их развитие идет по линии их совершенствования, повышения чувствительности, адекватности, адаптивности. Дошкольный возраст – центральный в процессе формирования половозрастной идентичности, которая происходит в процессе идентификации с родителем своего пола. Присутствие отца в этот период обеспечивает нормальный процесс идентификации с мужской фигурой у мальчиков, начало формирования женственности у девочек. Помимо этого, отец выполняет функцию социального контроля и является носителем требований, дисциплины и санкций. В этом возрасте на развитие телесности также начинает активно влиять взаимодействие со сверстниками.

Младший школьный возраст – это возраст формирования самоконтроля двигательной активности и оценки, сравнения себя с другими с точки зрения ловкости, физических навыков. На данном этапе формируется отношение к функциональным возможностям своего тела, к телу как к средству самовыражения. В этот период отец выступает не только как носитель требований и дисциплины, но и как образец мужских умений, носитель способов действий, относящихся к мужской культуре, он «умеющий», «помогающий», «знающий».

В подростковом возрасте – происходят мощные физиологические, телесные и психологические изменения, перестройка социальных отношений. Прежде всего, это обретение полоролевой идентичности. В этом процессе именно отец оказывается фигурой, влияющей на обретение маскулинности мальчиками и женственности девочками. Новообразованием этого возраста является чувство взрослости, которое проявляется и во внешнем облике, внешность обретает особую ценность, на первый план выходит сравнение себя, своей внешности с

неким эталоном. Задачи подросткового возраста противоречивы – это, с одной стороны, психологическое отделение от родительских фигур и, с другой, – идентификация с родителями своего пола [12].

Исходя из вышеизложенного, мы предположили, что образ тела у детей, воспитывающихся в условиях отцовской «депривации», с большой вероятностью может отличаться от образа тела детей, которые воспитываются и матерью и отцом. Мы предположили также, что особенности образа тела зависят не только от длительности отцовской депривации, но и от того периода развития, в течение которого ребенок находился без отца. Эти особенности могут проявиться и в искажении телесных границ, их несформированности, в нарушении половозрастной идентичности, в низкой дифференцированности образа тела. Вероятно, можно предположить, что у детей, воспитывающихся без отца с рождения, искажения в восприятии образа тела наиболее выражены.

Для проверки выдвинутого предположения было предпринято эмпирическое исследование, в котором приняли участие 214 детей старшего дошкольного возраста. Исследуемую группу (ИГ1) составили 140 детей, имеющих разный опыт воспитания без отца: 54 ребенка, воспитывающихся с рождения и до 6 лет без отца, только матерью (подгруппа МО); 50 детей, воспитывающихся до трех лет и матерью и отцом, а затем, после развода родителей, только матерью (подгруппа РС); 36 детей, воспитывающихся от рождения до трех лет без отца, а затем, после замужества матери, матерью и отчимом (подгруппа ОТЧ). Также нами была подобрана вторая исследуемая группа (ИГ2), включающая детей, воспитывающихся в детских домах с младенческого возраста (т. е. без матери и без отца с рождения), в неё вошли 24 ребенка. Группу сравнения составили 50 детей из полных семей с родными родителями (контрольная группа – КГ).

Диагностический блок включал методики: «Рисунок человека» (К. Махвер), «Половозрастная идентификация» (Н. Л. Белопольская), «Тест геометрических фигур» (Д. А. Бескова, А. Ш. Тхостов), «Гомункулус» (А.В. Семенович), «Метаморфозы», «Три дерева» (Э. Клессманн), «Рисунок семьи».

До начала основного этапа работы с детьми группы ИГ1 и контрольной группы было проведено исследование пространственного праксиса (Проба Хеда), тактильных и соматогностических функций (локализа-

ция прикосновений, пробы Тойбера, Ферстера, название частей тела и др.). Все пробы выполнялись детьми правильно, различий между группами не оказалось, что может говорить об отсутствии у этих детей органических нарушений, то есть нарушений на уровне «схемы тела».

Данные, полученные в ходе исследования, были подвергнуты качественному и количественному анализу. В ходе анализа были применены два способа обработки результатов: дихотомический (наличие или отсутствие того или иного выделенного признака) и количественный (присвоение баллов по каждому параметру). Обработка результатов проводилась при помощи статистического пакета SPSS. Для проверки значимости различий между группами использовались критерий Манна-Уитни (для порядковых шкал и шкал отношений) и критерий  $\chi^2$  Пирсона (для номинативных шкал). Также были проведены: корреляционный анализ по Спирмену, факторный анализ, номинальный регрессионный анализ (НРА), дискриминантный анализ, применена процедура CHAID.

По всем методикам были получены значимые отличия как между исследуемыми и контрольной группами, так и внутри исследуемой группы ИГ1 (в зависимости от того, на какой период пришлось воспитание без отца). Опишем их.

**Методика «Рисунок человека».** Сравнение исследуемой группы ИГ1 и КГ показало статистически значимые различия между ними. Так, у детей ИГ1 рисунок занимает меньше 1/6 листа, значимо чаще встречаются толстая жирная линия контура, слабая прорисовка кистей рук и отсутствие шеи, пол фигуры противоположен ее полу ( $p < 0.01$ ). Это может свидетельствовать, что для детей группы ИГ1 характерна низкая самооценка, отсутствие ощущения опоры, уверенности, имеются нарушения в сфере общения и в регуляции телесных функций, есть проблемы, связанные с полоролевой идентичностью.

Также значимые отличия были получены при сравнении результатов ИГ1 и КГ по обобщенному параметру «дифференцированность образа тела». Показатель «дифференцированность образа тела» отражает одновременно и способ изображения и число имеющихся деталей. Для оценки этого показателя мы использовали количественный анализ рисунка человека [3]. Проведенный анализ показал, что рисунки детей исследуемой группы менее дифференцированы, т. е. дети этой группы изображают меньше частей тела, чем рисунки детей контрольной группы ( $p < 0.01$ ).

Особенно следует отметить рисунки детей подгруппы «мать-одиночка» (МО). Их рисунки в сравнении с рисунками детей контрольной группы асимметричны, фигура наклонена, отсутствует шея, кисти рук и ступни прорисованы слабо, размер фигур маленький, контур прерывистый или с нажимом ( $p < 0.05$ ), т. е. особенности образа тела наиболее ярко проявились у этой группы детей.

Сравнение подгрупп *внутри группы ИГ1* (подгруппы МО с РС и ОТЧ) показало, что для рисунков детей, воспитывающихся только матерью (МО), характерны нарушение симметрии в фигуре человека, отсутствие шеи, а также нечеткая паутинообразная линия контура. Часто в рисунках детей группы МО возраст персонажа младше возраста автора, пол персонажа противоположен полу автора рисунка. Это может говорить о том, что у детей подгруппы МО нарушена регуляция телесных функций, слабо выражены телесные границы, нарушена возрастная и половая идентификация. В рисунках детей из *подгруппы РС* значимо чаще (по сравнению с подгруппой МО) встречается слабая прорисованность ступней, т. е. отсутствует ощущение опоры, а также дети РС чаще, чем дети подгруппы ОТЧ, изображают человека противоположного себе пола, что свидетельствует о нарушении половой идентификации. В свою очередь, у детей *подгруппы ОТЧ* (семьи с отчимом) чаще отсутствует шея в рисунке человека, т. е. нарушена регуляция телесных функций. (Различия представленных признаков значимы при  $p < 0.05$ .)

Рисунки детей, *воспитывающихся в доме ребенка (ИГ2)*, отличаются маленьким размером, плохо прорисованными кистями рук и ступнями, отсутствием шеи, а также нарушением симметрии, они менее дифференцированы и детализированы ( $p < 0.01$ ). При сравнении с контрольной группой подгруппы МО и ИГ2 выглядят очень близкими.

Результаты, полученные по *методике «Гомункулус»*, показали статистически значимые различия между группами ИГ1 и КГ по следующим характеристикам: выход при раскрашивании за границы рисунка, разноцветные руки, отсутствие лица, заштриховка фигуры одним цветом, сильный нажим (А. В. Цветков, Д. И. Миронов). Также есть отличия по параметру «акцентуация внутреннего тела» – сумме показателей перечисленных негативных параметров ( $p < 0.05$ ). Вероятно, телесные границы у детей группы ИГ1 представлены более слабо, они проницаемы, интероцептивные ощущения у них ослаблены, что говорит об их слабой чувствительности к ощущениям «внутреннего тела».

Интересно, что дети подгруппы МО чаще, чем дети из полных семей, обозначали зону гениталий, прорисовывая нижнее белье или затемняя эту зону сильным нажимом ( $p < 0.05$ ).

Сильный нажим, выход за контур рисунка, монохромная штриховка, отсутствие лица – признаки, которые отличают рисунки детей из *детских домов (ИГ2)* от детей из полных семей ( $p < 0.01$ ). По обобщенному параметру «акцентуации внутреннего тела» также были обнаружены статистически значимые различия между группами. Это может говорить о том, что для детей группы ИГ2 характерно нарушение телесной границы, интероцептивные ощущения у них ослаблены. Значимых различий между группами ИГ1 и ИГ2 не обнаружено. Отличия обнаружены только в рисунках детей из детских домов (ИГ2) и рисунках детей из разведенных семей (РС) по параметру «акцентуации внутреннего тела» ( $p < 0.05$ ): дети группы ИГ2 показали меньшую восприимчивость к ощущениям своего внутреннего тела.

Рассмотрим теперь результаты сравнения *внутри исследуемой группы ИГ1*, т. е. между подгруппами МО, РС и ОТЧ. Оказалось, что дети, воспитывающиеся только матерью (МО), значимо чаще, чем дети других подгрупп, рисуют пятно на теле, используют крупные штрихи. От детей из разведенных семей (РС) их отличает также и обозначение зоны гениталий, выход за контур рисунка, заштриховка фигуры одним цветом и отсутствие лица ( $p < 0.01$ ). То есть детям подгруппы МО в большей степени свойственна неустойчивость, проницаемость телесной границы, слабое восприятие телесных ощущений, акцентуация половой сферы.

Сравнение подгрупп РС и ОТЧ показало, что значимо чаще такие признаки как «нераскрашенная часть» и «перевязка на горле» встречаются в подгруппе РС, что может говорить о трудностях в выражении чувств и эмоций, а «выход за контур тела», т. е. нарушение границ, чаще встречается в подгруппе ОТЧ ( $p < 0.05$ ).

*Сравнение групп ИГ1 и КГ по методике «Тест геометрических фигур»* [2] обнаружило, что у большинства детей исследуемой группы ИГ1 телесные границы не сформированы и менее устойчивы, у них чаще встречается нарушение целостности телесной границы ( $p < 0.01$ ). Они часто прибегают к стратегии избегания, в то время как для КГ характерна более активная стратегия построения контакта с миром ( $p < 0.05$ ).

При сравнении результатов детей из детских домов и из полных семей (*ИГ2* и *КГ*) оказалось, что для детей из детских домов характерна неустойчивость телесной границы, ее слабая сформированность. Лишь 23 % детей группы *ИГ2* на первые позиции выбирали симметричные фигуры правильной формы. Также для детей группы *ИГ2* характерна проницаемость телесной границы ( $p < 0.01$ ).

Сравнение подгрупп внутри группы *ИГ1* выявило, что и дети из разведенных семей (*РС*), и дети подгруппы *ОТЧ* чаще на первые позиции ставили фигуры с разомкнутым контуром, т. е. целостность границ у них нарушена, в отличие от детей, воспитывающихся только матерью (*МО*) ( $p < 0.05$ ). Дети, проживающие с отчимом (*ОТЧ*), в отличие от детей подгруппы *РС*, предпочитали фигуры с несформированной, неустойчивой границей ( $p < 0.05$ ).

**Методика «Метаморфозы»** была использована для оценки уровня барьерности и проницаемости телесной границы, а также для выявления особенностей образа Я. Ребенку предлагалось выбрать, в какое животное, растение и одежду он хотел бы превратиться, а в какое – нет.

Для оценки качеств барьерности и проницаемости была использована схема, предложенная С. Фишером. Показателями барьерности по Фишеру являются ссылки на покров, маскировку, границы, т. е. на все, что обладает качеством поверхности (пушистый, колючий и т. д.), показателями проницаемости являются все ссылки на факт разрушения, поврежденности объекта, его уязвимости, неопределенные в своих границах образы и др. (Мельникова М. Л., 2005).

Сравнение групп *ИГ1* и *КГ* обнаружило, что дети группы *ИГ1* значимо чаще отвергали, не принимали животных, растения, предметы одежды с признаками высокой барьерности границ, чем дети контрольной группы. При отвержении они, как правило, подчеркивали барьерную функцию предмета, например: «Я не хочу быть похожим на ёлку, потому что она колючая», «Я не хочу быть похожим на дверь, потому что она глухая» и т. п. ( $p < 0.01$ ).

Различия между группами *ИГ2*, *КГ* и *ИГ1* говорят нам о том, что дети *ИГ2* предпочитают животных, растения, одежды с признаками высокой проницаемости границ чаще детей групп *ИГ1* и *КГ*, для детей группы *ИГ2* более характерна акцентуация на проницаемости границ, чем для детей других групп. Также дети данной группы отвергали образы с высокой степенью барьерности границ ( $p < 0.05$ ).

При сравнении *внутри исследуемой группы ИГ1* оказалось, что дети, воспитывающиеся только матерью (МО), чаще, чем дети подгрупп РС и ОТЧ, выбирают в качестве желательных образы с выраженной пронизуемостью границ ( $p<0.05$ ), а в качестве нежелательных – образы с выраженной барьерностью ( $p<0.01$ ). То есть для детей подгруппы МО характерна недостаточная защита от внешних и внутренних стимулов, повышенная восприимчивость к собственной уязвимости.

Для оценки характеристик образа-Я был проведен анализ *по схеме, предложенной Ж. Руайер* [9]. При этом способе оценки ответ ребенка соотносится с одной из следующих категорий: защитный выбор, агрессивный выбор, демонстративный выбор, самоутверждающий выбор, социально одобряемый выбор, протестный выбор. Проведенный анализ результатов показал, что для детей *исследуемой группы ИГ1*, в отличие от детей *контрольной группы*, характерны защитные выборы в ответах (различия значимы при  $p<0.01$ ). Такие дети стремятся себя защитить, например, звучали такие ответы как: «Я хочу быть похожа на улитку, она все время может спрятаться в свой домик», «Я не хочу превращаться в диван, мной все будут пользоваться и сидеть на мне».

Для детей *группы ИГ2*, проживающих с рождения без обоих родителей, в отличие от детей из полных семей, также характерны защитные выборы в ответах ( $p<0.05$ ). Кроме того, у детей *группы ИГ2* значимо чаще, чем в группах ИГ1 и КГ, встречаются ответы, относящиеся к категории агрессивных выборов ( $p<0.01$ ). Так, 78 % детей *группы ИГ2* выбрали агрессивные образы, например: «Хочу быть тигром, он может всех покусать», «Хочу быть растением, которое поедает мух».

Сравнение подгрупп *внутри группы ИГ1* показало, что дети подгруппы РС чаще, чем дети подгрупп МО и ОТЧ, дают ответы, относящиеся к самоутверждающему выбору, для них важно осознание собственной значимости и ценности себя как личности ( $p<0.05$ ). Так, например, дети давали такие ответы: «Хочу быть похожа на аиста, он приносит детей и мамы радуются»; «Хочу быть похож на муравья, он может пройти много километров и не устать».

Анализ результатов по методике «Половозрастная идентификация» проводился по следующим параметрам: возрастная идентификационная последовательность и актуальный возраст. Оказалось, что по сравнению с детьми *контрольной группы*, наиболее выраженные нарушения возрастной идентификационной последовательно-



сти наблюдаются в группах «мать-одиночка» (МО), «семья с отчимом» (ОТЧ), «детский дом» (ИГ2), т. е. у детей, воспитывающихся без отца в младенческом и раннем возрасте. Внутри исследуемой группы ИГ1 статистически значимых различий между подгруппами не обнаружено. Следует обратить внимание, что в группе ИГ2 (детский дом) были выявлены нарушения в идентификации своего **актуального** возраста, свойственные *только* детям данной группы ( $p < 0.01$ ), т. е. отсутствие материнской фигуры (и отцовской, как возможной замещающей материнскую фигуру) приводит к наиболее серьезным нарушениям в образе тела и в образе-Я.

**Методика «Рисунок семьи».** Сравнение результатов между *группами ИГ1 и КГ* показало, что дети контрольной группы (КГ) воспринимают семейную ситуацию как благоприятную, а для детей исследуемой группы ИГ1 характерно ощущение неполноценности в семье, нехватки внимания и заботы по отношению к ним. Так, например, дети ИГ1 значимо реже изображают фигуры отца, матери и себя, но чаще изображают посторонних ( $p < 0.01$ ).

Самые тревожные результаты оказались, как и следовало ожидать, у *детей из детских домов (ИГ2)*. Они значимо чаще, по сравнению с детьми всех других групп, не рисуют фигуры родителей, а также чаще включают посторонних в состав семьи. Существенно, что лишь 30 % детей из детских домов изображают себя на рисунке ( $p < 0.01$ ).

В результате *сравнения подгрупп внутри группы ИГ1* оказалось, что детям подгруппы «мать-одиночка» (МО) в большей степени, чем детям других подгрупп, свойственно восприятие семейной ситуации как «небезопасной» и тревожной ( $p < 0.01$ ). Детей подгруппы ОТЧ отличает стремление к близости с отцовской фигурой, ее значимость ( $p < 0.01$ ).

Результаты **методики «Три дерева»** показали, что *дети исследуемой группы ИГ1* значимо реже, чем дети контрольной группы, идентифицировали одно из деревьев с фигурой отца и Я-фигурой ( $p < 0.01$ ). Особенно интересны оказались различия в рисунках деревьев, с которыми ребенок идентифицировал себя. Так, дети, проживающие с отчимом (ОТЧ), чаще, чем дети других групп, сравнили себя с засохшим деревом, а также с деревом, ветви которого обрублены ( $p < 0.05$ ). *Дети из детских домов (ИГ2)* чаще идентифицировали себя с засохшим или сломанным деревом, а также с деревом с острыми ветвями ( $p < 0.01$ ). Более того, 67 % из них не смогли иден-



тифицировать себя ни с одним из нарисованных деревьев, что значительно чаще, чем в других группах. Также дети группы ИГ2 часто рисовали менее трех деревьев и не сравнивали их ни с собой, ни с родительскими фигурами ( $p < 0.01$ ).

Результаты **корреляционного анализа r-Спирмена** выявили связь восприятия семейной ситуации с особенностями телесной границы и дифференцированностью образа тела, а также связь проницаемости телесной границы с акцентуацией внутреннего тела. Кроме того, была обнаружена положительная связь между дифференцированностью образа тела и устойчивой возрастной идентификацией, и отрицательная – между дифференцированностью образа тела и проницаемостью телесной границы.

Для анализа связей и отношений между параметрами был применен **метод главных компонент** с последующим Varimax- вращением (по данным групп ИГ1 и КГ), в результате которого были выделены три главных компонента, объясняющих 71 % суммарной наблюдаемой дисперсии. Первый главный компонент F1 – *«устойчивость телесной границы»*, представляет 17,7 % указанной дисперсии признаков и обуславливается такими характеристиками как устойчивость (факторная нагрузка ,922) и целостность (,879), отражающими особенности телесной границы. Второй главный компонент F2 – *«восприятие семейной ситуации»* – представляет 13,4 % указанной дисперсии признаков и обуславливается такими характеристиками как благоприятная атмосфера в семье (-,520), конфликтность в семье (,530), враждебность в семье (,792), тревожность в семье (,522), неблагоприятная атмосфера в семье (,949), отражающими особенности внутрисемейной ситуации и ощущение ребенком своего положения в семье. Третий главный компонент F3 – *«особенности образа Я»*, представляет 9,4 % указанной дисперсии и обуславливается такими характеристиками как половозрастная идентификация (,601), дифференцированность образа тела (,565), чувство неполноценности в семье (-,670). Различия по факторным переменным между детьми исследуемых групп показали, что в группе КГ больше выражен компонент F1, в подгруппе МО больше выражен компонент F2, а подгруппу РС больше характеризует компонент F3.

Для выявления сопряженностей между множествами зависимых и номинальных независимых переменных была использована **проце-**

**дура CHAID**, позволяющая проводить качественный анализ данных [11]. В результате проведения этой процедуры была построена дендрограмма (дерево классификации), которая показывает порядок селекции признаков по критерию  $X^2$  на достоверно различающиеся подмножества. С помощью дендрограммы была четко выделена группа ИГ2, которая отличалась характерной только для неё совокупностью признаков. Также по дендрограмме выделена совокупность признаков, характерная для детей группы ИГ2 и подгруппы МО, свидетельствующих, что детей данных групп характеризуют телесная рассогласованность, нескоординированность, нарушение соотношения и координации главных измерений образа тела – симметрии и интеграции.

Для определения достоверности связи полученных результатов с исследуемыми группами и получения возможности определенного рода прогнозами был проведен **номинальный регрессионный анализ** [11]. Результаты показали достоверность связи полученных результатов с выделенными группами (КГ – 100 %, МО – 100, РС – 96, ОТЧ – 88,9 %). Общая связанность полученных данных с выделенными группами определяется 96,8 %, что говорит о том, что полученные данные надежны и различия характерны именно для выделенных групп.

Проведенный **дискриминантный анализ** показал, что наиболее специфичными оказались группы КГ, т. е. группа «нормы» (дети из семей, где есть и мать и отец) и ИГ2, т. е. дети, которые воспитывались без обоих родителей. Кроме того, было показано, что в разделении групп центральную роль играют такие переменные как «дифференциация образа тела» и «половозрастная идентификация», которые дифференцируют 75,2 % выборки.

Таким образом, анализ полученных данных позволил выделить **особенности образа тела**, характерные для детей, имеющих разный по длительности опыт отцовской депривации, и отличающие их от детей из полных семей.

Сравнение трех групп – ИГ1, ИГ2 и КГ, показало, что наиболее выраженные искажения образа тела и образа-Я диагностируются у детей, находящихся с рождения без обоих родителей – группа ИГ2. Для них характерны нарушения временной перспективы, переживания телесной рассогласованности, искажения соотношения и координации главных измерений образа тела, телесные границы отличаются выраженной проницаемостью в сочетании с низкой барьерно-

стью. Только у этих детей встречаются нарушения **актуальной** возрастной идентичности. Как мы и предполагали, отсутствие обоих родителей влечет за собой наиболее выраженные отклонения в образе тела и образе-Я, у этих детей искажены не только пространственные характеристики, но и ощущение себя во времени. Эта группа принципиально отличается от других групп детей, участвующих в исследовании, так как на их психическое развитие влиял принципиально более сильный фактор – отсутствие матери, а также отсутствие отца как возможной замещающей мать фигуры.

Сопоставление детей контрольной группы (КГ) и исследуемой группы ИГ1 обнаружило, что у детей *исследуемой группы ИГ1* (куда вошли дети подгрупп МО, РС, ОТЧ) образ тела менее дифференцирован, телесные границы неустойчивы, что свидетельствует о низком контроле своего внутреннего пространства, характерным для них являются выход за границы тела, выраженная акцентуация на функциях барьерности и проницаемости границ.

Остановимся теперь на сравнении результатов **подгрупп** внутри **исследуемой группы ИГ1**. Оказалось, что наиболее выраженные особенности образа тела характерны для детей, *воспитывающихся с рождения только матерью (МО)*. Только у детей данной подгруппы отмечается нарушение координации главных измерений образа тела – симметрии и интеграции, слабая связь между сферой контроля и сферой влечений, т. е. регуляция телесных функций у них не сформирована, наблюдается нарушение возрастной идентификационной последовательности. Также анализ данных выявил особую структуру телесной границы у этих детей, а именно недостаточную барьерность и высокую степень проницаемости. Поскольку задачей отца на втором году жизни ребенка является, в первую очередь, размыкание симбиотических связей ребенка и матери, построение границ между «Я» ребенка и Другим, то в случае если Другой не появляется (а именно отец должен предстать в качестве Другого), отношения матери и ребенка остаются замкнутыми, процесс сепарации и построения собственных границ нарушается, что мы и наблюдаем у детей группы МО.

Для детей, воспитывающихся без отца в младенческом и раннем возрасте (*подгруппа ОТЧ*), характерны следующие особенности: нарушение представлений о себе во временной перспективе, целостность телесной границы нарушена, барьерная функция границы акцентуирована, часто

встречаются выход за свои телесные границы, отторжение, проецирование частей себя вовне. Только этим детям свойственна односторонняя стратегия построения контакта с миром – избегание контактов.

У детей, воспитывающихся без отца с трех лет (*подгруппа РС*), отмечаются нарушение целостности телесной границы, акцентуация на функции барьерности границы.

Анализ данных группы ИГ1 позволил обнаружить сходства и близость между определенными подгруппами.

Так, существует **сходство** в особенностях образа тела детей, воспитывающихся только матерью с рождения и до шести лет (МО), и детей, воспитывающихся без отца с рождения до трех лет (ОТЧ), т. е. в период младенчества и раннего детства. Это сходство выражается в выходе за свои телесные границы, отторжение, проецирование части себя вовне, т. е. в неадекватном расширении границ Я за пределы фактических границ тела. Детей данных групп характеризует также нарушение возрастной идентификационной последовательности.

Выявлено сходство подгрупп РС и ОТЧ. Главной характерной особенностью этих детей (*имеющих опыт дефицитарного отцовского влияния РС и ОТЧ*), отличающей их от детей из полных семей и детей, проживающих без отца с рождения (МО), является **нарушение целостности телесной границы**, а также акцентуация на барьерной функции границы, что может свидетельствовать о чувстве незащищенности, уязвимости, стремлении себя защитить. Возможно, развод родителей, прерывание значимых отношений с отцом (РС) или необходимость построения отношений с отчимом (ОТЧ), т. е. появление ситуаций, потенциально угрожающих самооценке, идентичности ребенка, сопровождается внутренней тревогой, беззащитностью, которая проживается в теле и приводит к усилению барьерности.

Анализ полученных данных подводит нас к заключению: отсутствие отца на протяжении **всех шести лет** приводит к **проницаемости** телесной границы ребенка, но не нарушает её целостности (МО), а **развод** или появление **отчима**, т. е. изменение ситуации взаимодействия с взрослым, исчезновение или появление значимой фигуры **приводит к нарушению целостности** телесной границы. (Эти данные, с нашей точки зрения, требуют еще специального осмысления.)

Выявлены сходства между группами ИГ2 и МО, а также между группами МО, ОТЧ и ИГ2.

Примененные нами методики дали нам возможность получить представления не только об образе тела, но и об **образе-Я** детей исследуемых групп. Так, для детей, *имеющих опыт отцовской депривации*, характерны высокая тревожность и неуверенность в себе, неудовлетворенная потребность в общении. Семейная ситуация воспринимается ими как некомфортная, небезопасная, отношение к фигуре матери часто конфликтное, амбивалентное, т. е. отсутствие отца, являющегося гарантом стабильности и защиты, влечет за собой дефицитарность образа Я и неопределенность своей позиции в семье. Это предположение подтверждают данные, полученные при сравнении подгрупп внутри исследуемой группы. Так, например, ощущение тревожности и небезопасности в семье среди детей группы МО встречается чаще, чем среди детей, имеющих некоторый опыт проживания с отцом (дети группы РС и ОТЧ). Детям, воспитывающимся с трех лет без отца (РС), в большей степени, чем детям других групп, свойственна потребность в опоре, они в большей степени эмоционально закрыты и интровертированы. Особенность восприятия семейной ситуации детьми группы РС проявляется и в отношении к фигуре отца. Если среди детей группы МО и ОТЧ отец является «малозначимой» фигурой, то для детей из разведенных семей (РС) фигура отца высокозначима, однако вызывает у ребенка конфликтные и амбивалентные чувства.

У детей, *воспитывающихся без отца и матери (ИГ2)*, преобладают низкая самооценка и негативное самоотношение, отсутствует ощущение опоры в жизни, уверенности в себе, эти дети имеют также проблемы в сфере общения, образ-Я у них менее дифференцирован, образ семьи неустойчив, границы семьи размыты.

Полученные результаты свидетельствуют, что существует связь между особенностями образа тела и периодом детства, в течение которого ребенок воспитывался без отца. Более того, длительность и возрастной период, в течение которого ребенок воспитывался без отца, могут являться предикторами особенностей образа тела у ребенка.

Таким образом, итоги исследования подтверждают, что наиболее выраженное негативное влияние на формирование образа тела и образа-Я оказывает отсутствие обеих родительских фигур – и отца и матери. Этот вывод представляется ожидаемым: роль матери в психическом развитии ребенка доказана многочисленными исследованиями,

при отсутствии матери отец может взять на себя её функции, хотя бы частично восполнить дефицит материнской заботы (по словам Д. Винникотта, отец, берущий на себя функцию холдинга, по существу, становится матерью). Но дети, воспитывающиеся в домах ребенка, лишены обоих родителей, конечно, есть ухаживающие за ними взрослые, которые в определенной степени берут на себя родительские функции, обеспечивая нормальное телесное развитие ребенка на уровне «схемы тела», но эти взрослые не могут осуществить полноценное взаимодействие с ребенком, его полное эмоциональное принятие.

Полученные данные невольно обращают нас к работе Ф. Дольто «Бессознательный образ тела», где она убедительно показывает, что для формирования здорового образа тела необходима полноценная эмоциональная коммуникация родителей и ребенка. Часто случается, что увечная схема тела и здоровый образ тела сосуществуют в одном субъекте, и это зависит от эмоционального отношения родителей к ребенку, в то же время при здоровой схеме тела может сформироваться патогенный образ тела. Поэтому мы хотим закончить эту статью словами Ф. Дольто: «В основе любого контакта с другим, будь то вхождение в коммуникацию или её избегание, лежит образ тела, поскольку именно в образе тела, опоре нарциссизма, время пересекается с пространством, бессознательное прошлое приходит в резонанс с переживаемым моментом» [6, с. 18].

#### *Литература*

1. Барьерность и проницаемость телесной границы. Пер. с англ. М.Л. Мельникова. Ижевск: Изд-во «ERGO», 2005. 100с.
2. Бескова Д. А., Тхостов А. Ш. Телесность как пространственная структура // Психология телесности. М.: Аст. 2005. С. 236–252.
3. Венгер А. Л. Психологическое консультирование и диагностика: В 2-х ч. Ч. 2. М.: «ГЕНЕЗИС». 2001. 128 с.
4. Винникотт Д. В. Психо-соматическое заболевание в позитивном и негативном аспекте // Журнал практической психологии и психоанализа, 2003. № 3.
5. Винникотт Д. В. Маленькие дети и их матери. М.: КЛАСС, 1998. 80с.
6. Дольто Ф. Бессознательный образ тела. Ижевск: Изд-во «ERGO», 2006. 376 с.
7. Лакан Ж. Образования бессознательного. Семинары. Книга 5. М.: Логос, Гнозис, 2002. 608 с.
8. Малер М. Психологическое рождение человеческого младенца. М.: Когито-Центр, 2011. 416 с.
9. Семаго Н., Семаго М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. СПб.: Речь, 2005.

10. Соколова Е. Т. Я-образ тела // Психология самосознания. Под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: «БАХРАХ-М», 2003. С. 406–423.
11. Толстова Ю. Н. Анализ социологических данных. Методология, дескриптивная статистика, изучение связей между номинальными признаками. М.: Научный мир, 2000. 352с.
12. Фрейд З. Три очерка по теории сексуальности // Фрейд З. Психология бессознательного. СПб.: Питер, 2004. С. 113–180.
13. Цветков А. В., Миронов Д. И. Когнитивные и аффективные компоненты «образа-Я» у младших школьников [Электронный ресурс]// URL:<http://www.teoria-practica.ru/-2-2012/psychology/tsvetkov-mironov.pdf> (дата обращения 2.07.13).
14. Fivaz-Depeursinge E., Franscarolo F., Zopes F., Dimitrova N. & Favez N. Parent-child reversal in trilogue play: Case studies of trajectories from pregnancy to toddlerhood // Attachment&Human Development, March 2007; № 9 (1). P.17–31.
15. Franscarolo F., Favez N., Carneiro C. and Fivaz-Depeursinge E. Hierarchy of Interactive Functions in Father-Mother-Baby Three-way Games//Infant and Child Development. 2004. № 13. P. 301–322.

Т. А. Басилова

### **Психолого-педагогическая помощь семьям, воспитывающим детей с выраженными нарушениями зрения и слуха**

В последние годы в России начинает складываться система ранней помощи детям с недостатками в развитии. Достаточно актуальной становится задача подготовки педагогов-психологов, знающих проблемы детей с врожденными сенсорными нарушениями и их семей, умеющих оказать им профессиональную помощь. Опыт диагностического изучения детей со сложным сенсорным нарушением и консультирования их родителей позволяет нам попытаться сформулировать общие подходы к организации их раннего сопровождения в семье, а также описать основные направления работы психолога при каждом типе сенсорного нарушения.

Дети раннего возраста с сенсорными нарушениями – это дети с врожденными или очень рано приобретенными выраженными нарушениями зрения и слуха (с нарушениями слуха, зрения, имеющие и не имеющие дополнительные нарушения; слепоглухие). Это небольшая и очень разнородная по составу группа, которую объединяют: тяжелые переживания по поводу их нарушений у родителей, часто негативно сказывающиеся на психическом здоровье и самих родителей, и их детей; высокий риск дополнительных нарушений, ослож-



няющих их развитие; трудности в приобретении жизненного опыта, связанные с их сенсорной недостаточностью, необходимость специального дошкольного и школьного образования для большинства из них и многое другое.

Относительно часто встречающимся сенсорным нарушением являются врожденные (1:2700 детей) и ранние (1:1000 детей) тяжелые поражения слуха. Причинами врожденной и ранней глухоты у детей примерно в 60 % случаев являются генетические факторы, несмотря на то, что до 95 % глухих детей рождаются в семьях слышащих родителей. До 30 % детей с врожденной и ранней глухотой наследственной и экзогенной природы могут иметь дополнительные нарушения (недостатки зрения, двигательные и эмоциональные нарушения, соматические, кожные, сердечные и нервные заболевания, отставание в умственном развитии). В последние годы специалисты все чаще говорят о достаточно высоком проценте глухих с эмоционально-поведенческими и даже психиатрическими проблемами.

Выраженные врожденные или рано приобретенные нарушения зрения встречаются примерно у 1 из 1000 детей. Но только 15–20 % из них можно назвать слепыми, остальные имеют остаточное зрение. При этом частота встречаемости дополнительных нарушений при выраженных ранних нарушениях зрения у детей достигает 50–60 %. Это могут быть нарушения слуха (10 %), умственная отсталость (до 40 %), двигательные или речевые нарушения.

Частота встречаемости слепоглухоты в детском возрасте составляет приблизительно 1 случай на 33 000.

Первая и главная задача раннего сопровождения – психологическая помощь семье такого ребенка, которой должна предшествовать первичная медицинская диагностика и выявление таких детей. Особое внимание при медицинском обследовании слуха и зрения ребенка необходимо уделять детям из группы риска по единичному и сложному сенсорному нарушению. К этой группе можно отнести детей:

- глубоко недоношенных с низкой массой тела при рождении;
- из семей, где отмечалось рождение людей с сенсорными и множественными поражениями;
- матери которых перенесли во время беременности такие инфекционные заболевания как краснуха, цитомегаловирусная инфекция, токсоплазмоз, грипп и др.;



- перенесших нейроинфекцию (менингит или менингоэнцефалит) в раннем возрасте;
- перенесшие пневмонию, сепсис, отит и другие заболевания в тяжелой форме сразу после рождения, в лечении которых массированно применялись сильнодействующие лекарства, в том числе и ототоксические антибиотики;
- имеющих множественные пороки развития (в том числе и внутренних органов);
- у которых сразу после рождения обнаруживаются трудности глотания и сосания из-за сужения или атрезии хоан;
- рожденные матерями, имеющими такие хронические заболевания как диабет, хронические заболевания почек, рассеянный склероз, гепатит и др. [5].

Ранняя помощь предполагает своевременное выявление врачами грубых нарушений органов слуха и зрения уже в младенческом возрасте и направление их родителей в центры ранней помощи на консультацию и постановку на учет для домашнего посещения педагогом или психологом.

Психолого-педагогическая помощь семье, в которой появился глухой или слепой ребенок, может быть организована в виде консультативной помощи или в сопровождении ребенка на дому.

**Психологическое консультирование** родителей, детям которых поставлен диагноз выраженных нарушений зрения, слуха или множественных нарушений развития, должно начинаться уже в родильных домах, неонатальных центрах и детских больницах сразу после того, как родители справятся с первой «шоковой» реакцией на известие о серьезных проблемах их детей и начнут осознавать поставленный врачами диагноз.

Первой задачей такого консультирования должна стать информационная помощь о типе нарушения, возможностях обучения и социальной поддержки ребенка с сенсорными нарушениями. Своевременная и правильно поданная информация может предотвратить возможные отказы от воспитания ребенка в роддомах, а значит, будет способствовать профилактике социального сиротства.

Многие слышащие родители бывают ошеломлены известием о глухоте их ребенка, пугаются сложностей общения с ним, опасаются отставания в его речевом и даже умственном развитии. Главная

проблема слышащих родителей детей с выраженными нарушениями слуха – недостаток информации о глухих людях и их обучении. Они нуждаются в своевременном информировании о возможностях ранней слуховой тренировки и качественного слухопротезирования для развития остаточного слуха ребенка; о методических пособиях, специалистах (аудиологах, сурдопедагогах) и родительских ассоциациях, которые могут помочь им в этом отношении. Своевременная информация о достаточно разработанных современных педагогических методах помощи плохо слышащему ребенку и об успешном опыте других родителей в воспитании таких детей может избавить семью от негативных переживаний, связанных с принятием диагноза тугоухости или глухоты и скорее перейти на более позитивные стадии конструктивных действий.

Если у ребенка своевременно установлена глухота и нет противопоказаний невропатолога, связанных с наличием таких выраженных дополнительных нарушений, как эписиндром или высокая судорожная готовность, родителям должны предлагаться рекомендации по раннему двустороннему слухопротезированию и возможно кохлеарной имплантации. Кроме этого родителям обязательно должна даваться информация о разных путях и методах образования глухих (интегрированное и специальное обучение), о значении жестовой речи для полноценного общения с глухим человеком, о роли общественных организаций в жизни глухих и т. д.

Психолог должен помочь глухим родителям в их стремлении правильно воспитать ребенка, помочь им вступить в контакт со слышащими врачами и педагогами. Особой проблемой для психологического сопровождения в семье глухих родителей может стать помощь в воспитании их слышащих детей. Недавнее признание жестового языка глухих на государственном уровне в нашей стране предполагает обучение медицинского и психолого-педагогического персонала навыкам жестового общения с глухим человеком [6].

Слепота и слепоглухота осознается родителями детей как главное и ведущее нарушение, именно его родители хотят преодолеть любым способом. Им кажется, что это самая главная причина всех их трудностей и несчастий. Большинство родителей очень долго не принимают слепоту своего ребенка, всеми силами стремясь излечить слепоту и вернуть ему зрение.

Наиболее частыми диагнозами врожденной и ранней слепоты в настоящее время является ретинопатия недоношенных. Родители таких детей также нуждаются в своевременной информационной поддержке психологов о возможности развития остаточного зрения детей, их дальнейшего обучения и воспитания. Задача психолога – направить внимание родителей на осознание значения постоянства повседневной жизни семьи для нормального развития не только слепого ребенка, но и душевного благополучия других ее членов. Подсказать, как включить слепого ребенка в естественную жизнь семьи, научить его наблюдать за действиями других людей, общаться с ними [4].

Диагноз одновременного поражения зрения и слуха (слепоглухота) ребенку младенческого и раннего возраста редко ставится врачами сразу. Чаще всего сначала устанавливается поражение органов зрения, а затем обращают внимание на нарушение слуха и другие особенности ребенка. Длительность и сложность установления диагноза слепоглухоты в раннем детстве влияет на тяжесть переживаний родителей, которые, еще не приняв слепоту у своего ребенка, узнают через некоторое время и о его глухоте. Практически все родители слепоглухих детей нуждаются в помощи психолога. Тем более что современный слепоглухой ребенок становится все более сложным, его нарушения являются часто множественными и затрагивают все сферы организма [1–4].

Второй задачей консультативной помощи семьям, воспитывающим детей раннего возраста с сенсорными нарушениями, является диагностическое изучение состояния ребенка. Психологическая помощь ребенку младенческого и раннего возраста должна способствовать сбору сведений о его развитии и позволять психологу полноценно участвовать в его дальнейшем комплексном диагностическом обследовании и дополнять данные медицинского, нейрофизиологического и психолого-педагогического обследования. Особенно нужно отметить значение современного нейрофизиологического изучения ребенка (ЭЭГ-обследование, регистрация стволовых и корковых зрительных и слуховых вызванных потенциалов) в комплексном обследовании, которые могут существенно повлиять на заключение о наличии и выраженности сенсорных нарушений, о глубине и распространенности поражения ЦНС, о зрелости и устойчивости мозговых процессов.

Консультируя родителей слепых и слепоглухих детей, нужно как можно более подробно познакомиться с образом жизни их семей. Нужно внимательно расспрашивать мать ребенка, как и когда ребенок просыпается, как и что ест, как и с кем играет и гуляет, обедает, отдыхает, ужинает и ложится спать. Такие беседы занимают много времени и продолжаются в течение нескольких встреч. Они необходимы не только психологу для создания представлений о повседневной жизни ребенка дома и лучшей помощи в ее организации — они полезны и самой матери, чтобы осознать и проанализировать свое повседневное взаимодействие с малышом и его особенности. Подробное описание и анализ поминутного, почасового, суточного расписания жизни малыша дома в течение недели, а иногда и месяца создает сложившийся образ повседневной жизни семьи и делает этот порядок более осознанным и повторяющимся. Такой распорядок дня необходим и для ориентировки ребенка во времени, и для понимания последовательности смены жизненных ситуаций, и для развития речи и контактов с окружающими, и для ощущения разумности, предсказуемости и безопасности окружающей жизни. Усвоенный ребенком постоянный режим и ритм повседневной жизни позволяет использовать предметы-символы ситуаций для общения в случаях, когда формирование обычных речевых средств общения затруднено. Для этого наиболее значимые для ребенка ситуации предваряются осмотром (ощупыванием) и выкладыванием определенного предмета. Например, перед тем как пойти в туалет, достается туалетная бумага; перед умыванием — мыльница; перед едой — ложка; перед слушанием музыки — аудиокассета и т. д. Набор таких предметов является постоянным, он выкладывается в специально приготовленные коробки утром, и каждый предмет достается в начале определенной ситуации и убирается по ее окончании. Постепенно ребенок начинает сам использовать предметы-символы, чтобы показать свои желания. При успешном развитии ребенка реальные предметы-символы постепенно заменяются на их уменьшенные копии, жесты, тактильные, письменные (написанные большими буквами или рельефно-точечным шрифтом Брайля) слова.

Сложность и неоднозначность оценки уровня психического развития детей раннего возраста предполагает прежде всего самый подробный сбор сведений об особенностях развития ребенка (состояние

зрения, слуха, двигательной сферы, физического, неврологического и психического статуса) и его семьи (семейный анамнез) на момент обследования. Особенностью заключения по результатам комплексного обследования должен быть его преимущественно описательный и предположительный характер, предусматривающий дальнейшее наблюдение за развитием ребенка. Нужно отметить, что важными критериями оценки успешности психического развития детей, имеющих сенсорные нарушения, являются активность, контактность, разнообразие и адекватность их эмоций, способность к подражанию на доступном сенсорном и телесном уровне. А критериями оценки семьи, воспитывающей такого ребенка, – уровень принятия ребенка и особенности семейного воспитания. От оценки двух этих составляющих во многом зависят рекомендации специалистов и предварительный прогноз его развития.

**Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с сенсорными нарушениями в семье** должно строиться в три этапа (ознакомительный, организационный, переходный) и прекращаться с началом полноценного включения родителей в систематические занятия с ребенком и налаживанием их контактов с образовательным учреждением, где возможно организовать с ребенком сначала индивидуальные, а затем и групповые занятия. Приступая к такой работе, педагог-психолог должен осознавать трудности вхождения в семью со своим определенным укладом, быть готовым к прекращению своей работы по мере готовности семьи к самостоятельному воспитанию ребенка. Задача психолога – помочь родителям преодолеть тяжелые переживания диагноза их ребенка, чтобы воспитывать его в соответствии с его возрастом и в нормальных взаимоотношениях со всеми членами семьи, познакомить их с приемами первоначального воспитания и обучения ребенка [5].

Опыт успешно справляющихся с воспитанием ребенка с врожденными сенсорными нарушениями семей указывает на необходимость участия в воспитании детей всех членов семьи, понимающих, что мать нуждается в постоянной помощи и участии близких. Подобные семьи рано начинают интересоваться условиями воспитания детей с разными нарушениями, активно ищут контакты с другими родителями и специалистами, а также необходимую информацию в книгах и интернете о возможных путях обучения и воспитания сле-

пого и глухого ребенка, посещают доступные им детские учреждения и центры.

Основными задачами воспитания любого маленького ребенка, в достижении которых требуется помощь специалиста, являются: развитие эмоциональных контактов с ребенком и общения, активности и движений, ориентировки в окружающем. Они могут быть успешно решены и в случаях сенсорной недостаточности у детей.

Велико значение световой и звуковой стимуляции для развития ребенка. Прислушиваясь к звукам, которые произносит сам ребенок, необходимо повторять их как можно более точно. Делая так, взрослый фиксирует внимание ребенка на этих звуках, стимулирует своеобразный диалог вокализаций ребенка и взрослого. Опыт обучения глухих и слепоглухих детей учит использовать и развивать вибрационную чувствительность детей – слушать звуки всем телом или рукой, положенной на горло (щеку или рот) поющего или говорящего взрослого.

Важно помнить, что ребенку могут быть полезны всевозможные игры с различными источниками света (тянуться или ползти на свет фонарика, надевать и снимать с головы яркие куски ткани вблизи источника света, включать и выключать настольную лампу и т. д.) и звука. Для стимуляции хватания нужно подбирать яркие и блестящие предметы, приятные на ощупь, проводить ими около глаз ребенка, по его телу, вкладывать в его руку и удерживать, чтобы потом выпустить и уронить. Стимулировать самостоятельное постукивание ребенком каким-либо предметом по разным поверхностям и по собственному телу, бросание его на пол или в металлическую коробку с характерным шумом.

Развитие эмоционального контакта в подвижных играх с родителями делает более полноценным участие ребенка в бытовых действиях, выполняемых вместе с родителями. Специалист должен помочь родителям осознать важность строгой очередности повседневных бытовых действий ребенка и взрослого, осваивая которые ребенок должен обучаться навыкам самообслуживания.

Воспитание тактильного чувства и формирование здоровых телесных ощущений у ребенка – это первое, на что обращает внимание специалист, работая с ребенком и наблюдая за контактами его с матерью. Комфортная для ребенка и матери поза при его кормлении – важное условие для формирования эмоционального контакта между ребенком и матерью. Дефект зрения или нарушение движе-

ний иногда делают невозможным полноценный зрительный контакт с ребенком, но практически всегда остается возможность телесного или осязательного контакта. Ребенок может чувствовать тепло рук матери, запах молока. Очень важно, чтобы и мать и ребенок были в это время спокойны и расслаблены.

Дети с врожденными нарушениями часто выглядят пассивными, равнодушными к окружающему. Нужно попытаться преодолеть эту пассивность. Лаская малыша, спокойно лежащего на коленях, мама особенно внимательно должна отнестись к своим действиям, которые особенно приятны ребенку, и повторять их снова и снова. Можно не только целовать и гладить ребенка, но дуть на его лицо и рот, прикладывать его ладошки к своему лицу и шее, чтобы он чувствовал вибрацию голоса, осторожно тянуть за ручки и ножки, растирать пальчики, щекотать. Замечательно, если ребенок начинает привыкать к этим действиям и, замирая, ждать их или выражать плачем свое недовольство при их отсутствии.

Ношение ребенка на руках – часто единственная возможность для него почувствовать всем телом движение тела взрослого, приспособиться к его движениям, двигаться вместе с ним. Особенно полезен постоянный контакт с телом взрослого слепому ребенку. Можно использовать различные приспособления, позволяющие правильно располагать тело малыша на теле взрослого: носить его, прижимая к своей спине животиком или, наоборот, спинкой к своему животу. В таких позах тело ребенка может свободно ощущать и повторять движения тела взрослого, слышать или ощущать через вибрацию его речь.

Для развития движений важно постоянно поддерживать с ребенком телесный контакт и стимулировать любую его самостоятельную двигательную активность. Во время любой двигательной игры нужно быть очень внимательным к состоянию ребенка и делать постоянные паузы, дожидаясь самых незаметных его сигналов (вокализаций, покачивания или притягивания рук взрослого), говорящих о желании ребенка продолжать качание на коленях или подбрасывание. Продолжать свои действия взрослый должен только после подобных сигналов ребенка.

Недостаток двигательной активности у слепого или слепоглохого ребенка может компенсироваться так называемыми стереотипными движениями (блендизмами) – раскачиванием, потряхиванием руками перед глазами, надавливанием ладонями на глаза или уши и другими подобны-

ми действиями, от которых очень трудно избавиться при их возникновении. Необходимо помнить об этой опасности и пытаться предупредить появление таких стереотипных и даже аутоагрессивных действий постоянным вниманием к ребенку и развитием его предметных действий и самостоятельности в передвижении. Раннее ношение очков также может предупредить такие стереотипии как надавливание рукой на глаза.

В случаях слепоты, осложненной тяжелыми нарушениями движений и выраженным отставанием в развитии, стимулом для развития ребенка могут стать доступные двигательные упражнения с музыкальным сопровождением. Необходимо следить, чтобы ребенок не находился в одной позе длительное время, постоянно менять его положение в кроватке или на руках по отношению к источнику света или звуков.

Двигательные занятия с плохо видящим и слышащим ребенком нужно сопровождать ритмически организованной речью (стишками, потешками, песенками), элементами массажа и гимнастики. Такое сопровождение задает ритм движениям взрослого и ребенка, делает их более организованными, узнаваемыми для ребенка и, как следствие, более приятными, предсказуемыми и легче запоминающимися. В этих играх полезно учить ребенка сохранять равновесие на руках у взрослого, передвигаться по телу взрослого, перелезать через препятствия, сидеть на коленях в разных позах и т. д.

Очень важно, чтобы ребенок научился ползать и ползал свободно по полу квартиры, осваивая ее нижнее пространство. Надо иметь в виду, что плохо видящие дети иногда предпочитают ползать задом-наперед, подставляя навстречу новым препятствиям ступни ног.

Чаще всего ребенок со сложным нарушением развития научается ходить с заметным отставанием от здоровых детей. Если это запаздывание не связано с определенными двигательными нарушениями, оно иногда объясняется излишней осторожностью и недоверием взрослых к возможностям малыша. Нужно учить ребенка ходить, как только он начал хорошо стоять с поддержкой. Хорошим способом помочь ему может стать своеобразное совместное хождение, когда ступни ребенка стоят на ступнях взрослого, стоящего сзади и держащего малыша за ручки. Можно учить ребенка ходить, двигая какой-то предмет перед собой, держась за платье матери или за веревочку. Ребенок с плохим зрением должен ходить, проводя рукой вдоль предметов, расположенных по ходу движения.



Начиная ходить самостоятельно, ребенок учиться осваивать «верхние этажи» окружающего его пространства. Поэтому нужно помочь родителям обеспечить постоянство и безопасность окружающих предметов дома. В этот период возможна организация с ребенком новых игр-занятий на развитие движений. Игры должны приносить ребенку радость движения, способствовать развитию его эмоционального контакта с взрослым. Можно бегать с ребенком по комнате, держа его за руку; учить перелезать через препятствия на полу и подлезать под протянутой низко ленточкой; ползать на свет фонарика под составленными в ряд стульями или в специальном игровом туннеле; с помощью взрослого залезать и спрыгивать со скамеечки; прыгать на пружинном матрасе или диване; съезжать с горки и залезать на нее; качаться на качелях; залезать на плечи взрослого и кататься; играть с водой, наливая и переливая ее в разные сосуды и т. п. Для его нормального передвижения и ориентировки в квартире очень важно соблюдать постоянство окружающих предметов и их устойчивость. Важно всегда следить за двигательными нагрузками ребенка и поддерживать их. Самыми доступными упражнениями для развития крупных движений являются прогулки, преодоление различных препятствий, лазанье на шведские стенки и лесенки, толкание и кидание мячей и т. д. Для развития мелкой моторики полезны любые пальчиковые игры, а также предоставление ребенку безопасной возможности открывания дверей и выдвигания ящиков; открывания и закрывания банок и коробок, щеколд и замков; разрезания и разрывания бумаги и т. д. [6].

Нужно помнить, что в случае плохого зрения малыша возникает особый риск в развитии его самостоятельной двигательной активности. Отсутствие зрительного контроля делает активные движения ребенка опасными, он часто падает и натывается на предметы. Такой отрицательный опыт может вести к пассивности ребенка, избеганию лишних движений. У глубоко недоношенных детей это усугубляется их особой предрасположенностью к неинициативному, пассивному поведению.

Многие родители детей с сенсорными нарушениями выражают стремление к тому, чтобы их ребенок обязательно говорил устно и как можно раньше. Нужно пытаться убедить их, что ребенок должен сначала научиться действовать и думать и лишь на этой основе говорить. Познакомить с разными существующими в культуре средства-

ми общения, рассказать, что нет существенной разницы, каким видом речи он будет пользоваться в повседневном общении: устной, тактильной или жестовой речью глухих. В коммуникативном развитии ребенка с сенсорными нарушениями необходимо внимание к использованию любых доступных ребенку средств общения (крик, мимика, взгляд, лепетные слова, указательный и естественные жесты, изображающие действие с предметом, собственно предметы и их графические изображения, устная и письменная речь). Главное, добиться возникновения у ребенка желания быть рядом с близким взрослым и просить его помощи в осуществлении своих стремлений. Единственный способ для них, как и для всех других людей, приобрести к мировой культуре, а значит и к языку – овладеть письмом и чтением. А это очень важная и с большим трудом достижимая цель даже для многих нормально видящих и слышащих детей.

Организация повседневной жизни ребенка предполагает обязательное овладения навыками самообслуживания. По мере возможностей слепой ребенок с дополнительными нарушениями должен самостоятельно и достаточно аккуратно есть с помощью ложки, пить из чашки, пользоваться туалетом, одеваться, раздеваться и обуваться и складывать свои вещи. Освоение им самых простых навыков самообслуживания занимает много времени, но является обязательным. Многолетний опыт обучения и воспитания слепоглухих детей показывает, что элементарные навыки самообслуживания возможно сформировать даже при выраженной умственной отсталости. Для этого требуется терпение и время. В самых тяжелых случаях такие навыки при постоянном повторении закрепляются после 2–3 лет обучения. В тяжелых случаях требуется связать навыки самообслуживания с непосредственными потребностями в еде и комфорте. Это означает, что ребенку позволяют есть только с использованием ложки, а грязные штаны стирают вместе с ребенком так долго и нудно, что исчезает желание их пачкать.

Повседневная жизнь детей даже с самыми сложными нарушениями должна быть по-своему приятной и интересной. Она не должна всегда состоять только из выполнения повседневных навыков. Эти повседневные навыки должны скрепляться какими-то радостными для ребенка событиями и играми. Очень важно найти такие предметы и занятия, которые бы ему нравились.

Наблюдения за развитием игры у детей со сложными сенсорными нарушениями показывают, что сюжетные игрушки сначала выступают у них как реальные предметы. Слепоглухой или слепой ребенок пытается сам улечься в кукольную кроватку или попить из маленькой чашечки после того, как действия с этими игрушками были продемонстрированы взрослым с помощью куклы. С помощью игрушек – уменьшенных копий реальных бытовых предметов происходит дальнейшее обобщение предметных действий с ними, свое-образное моделирование реальных бытовых ситуаций. В дошкольном возрасте кукла, как правило, не осознается такими детьми как копия человека, но ее вполне можно использовать как модель человека для совершенствования навыков правильного надевания различных частей одежды, застегивания и расстегивания застёжек, причёсывания, для изображения с ее помощью действий реальных людей и т. д.

Ранняя психолого-педагогическая помощь семье, воспитывающей ребенка с сенсорными нарушениями, оказываемая на консультативных приемах или при сопровождении на дому, может существенно изменить ситуацию его развития в лучшую сторону и помочь сохранить психическое здоровье всем членам его семьи.

#### *Литература*

1. Басилова Т. А. Американская программа обучения навыкам повседневной жизни детей со сложным сенсорным дефектом // Дефектология. 1994. № 4.
2. Басилова Т. А. Американская программа обучения основам научных знаний для детей со сложными сенсорными нарушениями // Дефектология. 1994. № 5.
3. Басилова Т. А. Воспитание в семье ребенка раннего возраста со сложными сенсорными и множественными нарушениями // Дефектология. 1996. № 3.
4. Басилова Т. А. О слепых детях с дополнительными нарушениями и проблемах их семейного воспитания. М.: Рос. гос. б-ка для слепых. 2009. 31 с.
5. Басилова Т. А., Александрова Н. А. Как помочь малышу со сложным нарушением развития. М.: Просвещение, 2008.
6. Сопровождение проблемного ребенка и его семьи в системе ранней помощи. Диагностика и коррекция развития / Под общ. ред. Ю. А. Разенковой. М.: Школьная Пресса, 2012.



## ***Раздел 3***

### ***Образование и воспитание***

#### ***Теоретические проблемы***

Дифференциация понятий: ученичество,  
образование, образовательные услуги

Образ образованного человека XXI в.

Профориентация школьников: Россия-Запад

#### ***Теоретические разработки***

Помощь детям с особыми потребностями

Организация практики

бакалавров и магистров по направлению  
«Психолого-педагогическое образование»

**Идеал (образ) человека сквозь призму времен.  
Перспективы развития образования как ответ на вызовы  
XXI века. Конфигурация проблемы**

Образ образованного человека интуитивно ассоциируется с приносимой пользой и значимостью. У такого разворота мысли и у такой постановки вопроса есть, по крайней мере, несколько аспектов, которые хотелось бы для начала минимально прояснить. «Образованный человек» в нашем повседневном культурном обиходе есть понятие оценочное, отсылающее нас к пониманию возможности полезного применения некоего наличного багажа знаний и личных (и/или социальных) компетенций. Некритично усвоенные трюизмы «Знание сила» или «Учение – свет, не ученье – тьма» сопровождают нашу жизнь примерно с 5- или 6- летнего возраста, когда наши воспитатели сообщили нам об этом как о возвышенной истине, решив, что мы уже достаточно взрослые для понимания и осознания оснований собственных действий. Тем самым нам преподали «идеальный образ должного» – желательную цель, или даже условие и «нормальный» способ присутствия в этом мире.

В силу того что ни у кого кто с этим вырос, не возникает никакого желания проводить ревизию и критическую оценку-переоценку этих положений, мы скажем то же самое нашим детям, оказавшись в позиции Родителя-Взрослого, транслирующего культуросообразную истину в последней инстанции. Надо честно согласиться, что, скорее всего, именно так и строится живая практика воспитания-образования. Такое педагогическое увещевание само по себе сильно смахивает на программирование и не наделяет ребенка опытом проектирования собственного будущего, имплицитно связанного и с образом деятельности по достижению будущего, и с образом идеального должного как цели, интенции и направления осмысленной волевой деятельности.

Образ образованного человека в современной нам с вами культуре задается по-разному, но прежде всего предполагает человека, ищущего знаний, умений, компетенций, полезных и применимых способностей. Его, этого человека, мотивация – успех и возможная польза, которая станет залогом успешной жизнедеятельности; которая может быть монетизирована или как-то иначе превращена в желанные блага для комфортной и достойной жизни.

Чисто утилитарная трактовка знаниевой или иной технической оснащенности в такой интерпретации образа Образованного Человека «громко» умалчивает и о моральных ценностях, и о нравственных добродетелях, и об этических идеалах. То есть как раз о том аспекте, о котором мы, вслед за великими мыслителями и исследователями предельных смыслов нашего бытия, все-таки неизбежно должны будем рассуждать и говорить о назначении нашей жизни. Но пока мы употребляем слово «знание» как синоним «образования» и трактуем эти вещи прагматично и утилитарно. То есть как то, что может быть превращено в высоко оцениваемую другими пользу; что может быть применено, использовано; законтрактовано, передано, продано и т. д.

Образ образованного человека как человека знающего и умелого (техничного) и даже приносящего пользу не охватывает необходимой полноты возможных и культуросообразных смыслов. Пока это только условно принятые нами на себя ограничения области общего понятия, присущего нашей Высокой культуре. Между тем, возвращение понятия «образованный человек» его возвышенного идеального значения и смысла – возможно, и есть ключ, который откроет дверь, закрывающую человечеству выход из лабиринта неопределенности и неукорененности, переживаемых нами в XXI веке. В веке аксиологического и онтологического «безвременья»; «диалектической паузы» – в веке уже заверщенного прошлого, неопределенного, зыбкого настоящего и пока непредсказуемого будущего. Об этом статья.

Современное образование является ярким отражением закономерностей, особенностей и противоречий социокультурной ситуации нашей эпохи – эпохи формирования совершенно нового уклада общественного устройства, новых связей, нового сознания. Постиндустриальное информационное общество в каком-то отношении воплощает мечты и чаяния человечества о счастливом будущем, традиционно связываемым с освоением земли и ее просторов, с построением высокотехнологичной цивилизации, высоким уровне потребления. Но одновременно и неуклонно человечество, по меткому выражению Вальтера Ротенау, все явственнее приобретает черты «цивилизованных варваров» [1]. Варваров, потерявших свое лицо, а вместе с ним и представления о благе, истине, добре и зле, предназначении и долге в информационных потоках, сетевых сообществах и гипермаркетах.

В каком-то смысле современного человека можно сравнить с античным Протеем, который был столь «текуч и пластичен» в принятии раз-

личных форм и образов, соответствующих случаю, ситуации или настроению, что вошел в века как прототип человека без лица. Вот как об этом феномене пишут современные французские социологи Люк Болтански и Эва Чапелло: «Герой современности – это человек, способный постоянно видоизменяться, он внезапно возникает, выявляется, выныривает из океана хаоса, создавая некую сцепку, встречу в нашей жизни. И так же внезапно исчезает или приобретает новый облик... Таков поток «жидкой современности», в которой все «твердые» понятия растаяли в пространстве хаоса, а само общество стало аморфным» [2].

Можно сказать, что Протей становится знаковой фигурой века потребления и приспособления, когда ценятся качества гибкости, адаптивности и приспособленности, скорости, «текучести» [3, с. 9] – он начинает воплощать особый тип человека, не только не имеющего образ должного, но полагающего его излишним и ненужным. Ему все равно, назовете вы его из своей несовременной позиции «образованным» или «необразованным» – его ценности и приоритеты – в другом: в соответствии потокам жизни и преуспевания в ней.

Для нас, посвященных в традицию понимания образования как «формирования образа» (от немецкого слова «bildung»), Протей – безусловный символ необразованности, ведь он лишен главного: идеалов, нравственных устоев, представлений о добре и зле, о должном – всего того, что образует личность.

А. В. Луначарский писал: «Наше слово «образование» происходит от слова «образ». Очевидно, когда народу приходилось определять, что должен сделать из себя человек и что должно сделать общество из него, то рисовалась картина возникновения из какого-нибудь материала образа человеческого. **Образованный человек — человек, в котором доминирует образ человеческий**» [4, с. 354], при этом «человеческое» приобретает разные смыслы в зависимости от эпохи. И навряд ли можно сделать современное образование эффективным, не определив образ и идеал, которые, с одной стороны, вневременны, но с другой – всегда отвечают вызовам эпохи.

Несколько слов о самом понятии «идеал». «Идеал» так или иначе связан с понятием «совершенство» и своими истоками уходит к понятию «первообраз». В целом, идеал всегда базируется на представлении о совершенстве человечества с точки зрения этических принципов и трактуется как идеальный образ, определяющий спо-



соб мышления и деятельности человека. По мысли Э. Ильенкова [5], контуры идеала как образа наступающего будущего есть не что иное как вывод из анализа существующих противоречий, разрушающих наличное состояние и задающих вектор развития человека.

Попробуем совершить наше небольшое философско-культурологическое путешествие во времени, чтобы попытаться найти опору для построения образа желательного и вернуть «образованному человеку» его идеалы.

Античность задает идеал человека совершенного как человека, ищущего блага. Именно в античной культуре появилась идея огранки человека как драгоценного камня, в результате чего возник идеал человека как **идеал мудреца**. Он подразумевал целостное отношение к жизни, стремление познать истину и гармонию, охватывал всего человека, он означал духовную победу над ужасом, страданием и злом жизни, достижение внутреннего покоя, способность созерцать и утверждать космический порядок. Это был идеал интеллектуальный, и он предполагал просветленность и проясненность человеческой природы деятельным умом, а знание имело основополагающее жизненное значение.

Греки создали уникальную систему образования, в задачи которой входило формирование не столько специалиста, наделенного известной суммой знаний, сколько именно культурного и образованного человека с определенной системой взглядов, убеждений, ценностей. Такой человек в его стремлении к совершенству был признан мерой всех вещей.

Вершиной древнегреческой философской мысли принято считать философские достижения Платона и Аристотеля. Могучие интеллектуальные фигуры основателя Академии и основателя Лицея вместе с их непосредственным предшественником Сократом стоят в центре философии античности. Не зная их идей, невозможно понять ни одну философскую систему на всем длительном пути последующего развития, включая современность. Как заметил философ Альфред Уайтхед, «вся европейская философия на самом деле – ряд примечаний к Платону».

Как мастер художественного слова Платон создал и довел до совершенства жанр диалога и ввел в античность представление об идеальном, о мире идей.

Важнейшее достижение Аристотеля в философском понимании человека связано с обоснованием его социальных характеристик и,

соответственно, раскрытие социальных характеристик идеала человеческого: «Мысля самого себя, он тем самым мыслит самое божественное и самое ценное. Любить Бога – значит любить других, любить космос, любить самого себя, достигать энтелехии (нравственного совершенства) в своей деятельности». Однако, безусловно, самой яркой фигурой античности, героем, сравнение с которым оказывается лестным для человека и в наши дни – является Сократ. Какой же идеал задает Сократ, какой путь образования вводит в культуру?

Сократ – легендарный мудрец, основатель философии человека, этики, майевтики. Сократу принадлежит вывод, что «добродетель есть знание», поэтому человеку нужно познать сущность добра и справедливости и тогда он не будет совершать дурных поступков. Свой метод собеседования философ называл майевтикой («повивальным искусством»), имея в виду, что только помогает «рождению» знания, но сам не является его источником. Философ утверждал, что сам он «ничего не знает» и, чтобы стать мудрым, расспрашивает других людей, указывая тем самым на ничтожность человеческого знания по сравнению с Божественной мудростью. Сократ ввел представления об абсолютной ценности добра и знания, которые не могут быть отделены друг от друга: «невозможно поступать мужественно или благочестиво, не зная, что такое мужество или благочестие. Зло – всегда ошибка суждения, и после того как душа будет очищена от ложных предубеждений, в ней проявится природная любовь к добру». При этом Сократ как настоящий гражданин противостоял законам пошлости и корысти, которые, конечно же, были в Афинах, как и во всяком другом обществе. Он был за это осужден, но и тогда продолжал утверждать, что жизнь человека измеряется не внешними успехами, а внутренними основаниями, поиском истины, утверждением блага.

Интересно, что отношение к Сократу менялось на протяжении истории множество раз в зависимости от того, как понимало идею собственного совершенства и смысла своей жизни человечество. Вот как об этом пишет немецкий историк Йегер Вернер: «Образ Сократа вошел в историю навечно; он стал символом. Лишь немногие реальные черты афинского гражданина, родившегося в 469 г. до н. э. и казненного в 399 г., сохранились в памяти потомков к тому времени, когда Сократ был провозглашен «бессмертным представителем» человеческого рода. В рассказах о нем отразились не столько черты

и реальная жизнь Сократа, сколько казнь, которую он претерпел за те убеждения, ради которых жил. В средние века имя Сократа было известно только благодаря Аристотелю и Цицерону.

С наступлением Ренессанса авторитет Сократа неожиданно быстро возрос. Сократа стали считать лидером просветительства и философии, апостолом нравственной свободы, которая не была связана ни с догмами, ни с традициями, но твердо стояла на собственных ногах, повиновалась только внутреннему голосу совести. Более того, без упоминания Сократа не излагалась ни одна новая нравственная или религиозная идея или новое духовное видение.

Второе рождение Сократа связано не столько с ростом научного интереса к нему, сколько с энтузиазмом читателей, восхищенных его личностью, характером. Тем, каким он предстал из вновь открытых греческих источников и, прежде всего, из книг Ксенофонта» [6]. Тем не менее, и сейчас великий герой античности задает образец того, что образованный человек должен сам складывать обстоятельства своей жизни, порождать и вводить в жизнь новые нормы, думать о том, на каких основаниях и во имя чего он совершает свой поступок, какой след оставляет в вечности, и главное создавать дискурс совместного поиска истины, блага, добра.

Невозможно, говоря об античности, обойти стороной греческую мифологию. А. Ф. Лосев убежден, что именно символическо-мифологическая природа сознания позволяет человеку обретать свой образ и свое лицо в мире [7]. Действительно, миф о Прометее или Икаре задает вектор развития человека в стремлении к технологическому развитию, миф о Сизифе показывает весь ужас и тоску от утраты идеала, интеллектуальной опоры в жизни. Одновременно призывает к настойчивому поиску смысла и воодушевляющей цели собственной жизни.

Наиболее интересным, с нашей точки зрения, оказывается миф о Тезее и Минотавре. Этот миф неслучайно порождает многие поэтические и философские размышления, так как вводит символ «Лабиринта» как метафору запутанности и «ненаходимости» пути и смысла жизни. Человек только тогда обретает смысл, когда находит в себе силы противостоять Минотавру. Сам Минотавр трактуется и как ветхий человек и как образ бессмысленной силы, и как ограничения, стереотипы, которые человек должен преодолеть, чтобы образовать в себе «человеческое». Чем же тогда ока-

зывается нить Ариадны? – Это нить, помогающая герою сохранить связь с Творцом, с традицией, с изначальным образом мира. Современные подростки при сценировании работы на основе сюжетно-деятельностных технологий [ 8] выделяют такие смысловые интенции мифа как необходимость «поиска и сохранения живой связи с Творцом или его замыслом о мире и человеке», «преодоление рефлексивно обнаруженных в себе ограничений несовершенного, ветхого человека», «необходимость борьбы с ограничениями и стереотипами современного общества в поисках идеалов развития для себя и человечества в целом».

Таким образом, в привычное понимание идеала человека античности как меры всех вещей необходимо вслед за рядом современных филологов и философов внести очень важное уточнение, которое практически невозможно вычерпать при свободном серфинге и бездумном дрейфе по гиперссылкам. Его суть в том, что «идеальный человек, благодаря своей идеальной деятельности, прямо или косвенно создает идеальные объекты». Подобно тому как легендарный персонаж античной мифологии Мидас простым прикосновением превращал все предметы в золото, точно так же идеальный человек своим «умным» прикосновением превращает все предметы в «идеализированные» объекты. Поэтому знаменитая формула древних «человек есть мера всех вещей» требует уточнения: «идеальный человек есть мера всех идеальных вещей». В то время как реальный человек никоим образом не является мерой всех реальных вещей, а только тех, которые создаются его трудом [9].

Европейское Средневековье задает нам новый и, по сути, единственный идеал личности как человека, образующего себя по «образу и подобию Божиему». В христианстве впервые возникает концепция личности человека. И через Христа задается новый идеал совершенства. Внимательное чтение Ветхого и Нового Завета позволяет увидеть всю подлинную красоту замысла Бога «о человеке, как деятельного со-творца мира», как того, кто имеет дар свободы выбора, кто совершает непрестанную внутреннюю работу в поисках своего идеала, применяя свою Богоподобную Творческую способность к самому себе для самосозидания и самоосуществления.

И наоборот, образ человека, оторванного от трансцендентных корней, «до ужаса бесчеловечен» и искажен. Согласно Н. Бердяеву,

«личность только тогда есть личность человеческая, когда она есть личность богочеловеческая». Соответственно, идеал человека в христианстве задается непрерывной самосозидаемостью, непредрешенностью и негарантированностью со стороны окружающих обстоятельств и выражена символом образа и подобия Божьего. Самосозидаемость зависит только от внутреннего усилия освободить себя, это сугубо личностные усилия, результат трансцендирования.

Только освободившийся человек является ответственным и, следовательно, нравственным. Путь к внутренней свободе индивидуален, тут нельзя ни на кого положиться, нет никаких рецептов и правил, и «истина самого себя, сути своей жизни» – всегда новое открытие и всегда добывается в трудном и мучительном поиске» [10].

В эпоху Возрождения человек становится центром, величественным и высшим началом жизни. Важность этой эпохи определяется именно этим тезисом, так как масштаб идеи величественности человека – огромен. Именно в этот период закладываются идеалы человека разумного, человека-экспериментатора, человека-исследователя, человека, в конечном итоге породившего нашу цивилизацию. Однако многие философы, в частности известный русский священник П. Флоренский, усматривают именно в этом времени и в этом образе человека культурный сбой, подмену, потерю человечеством целостности. «Уже давно, давно, вероятно, с XVI-го века, мы перестали охватывать целое культуры, как свою собственную жизнь. Жизнь разошлась в разных направлениях, и идти по ним не дано: необходимо выбирать и специализироваться – насколько вредной и духовно разрушительной должна быть оцениваема специализация ума и вообще душевной деятельности?

Культура есть среда, растящая и питающая личность; но если личность в этой среде голодает и задыхается, то не свидетельствует ли такое положение вещей о каком-то коренном «не так» культурной жизни? И разве не находимся мы в Вавилонском смешении языков, когда никто никого не понимает и каждая речь служит только, чтобы удостоверить и закрепить взаимное отчуждение» [10]?

XX век осмысливается большинством философов, ученых, футурологов как время тотального кризиса цивилизации, культуры.

Можно согласиться с Ч. П. Сноу [11], что «в XX веке целостная и органичная структура культуры разломилась на две антагонисти-

ческие формы». Между традиционной гуманитарной культурой европейского Запада и новой, так называемой научной культурой, производной от научно-технического прогресса XX века, с каждым годом растет катастрофический разрыв. Катастрофа приобретает в XXI веке столь глобальный характер, что возникает ощущение полного разрыва времен. И непонятно, то ли мы уже поглощены чудовищной щелью, то ли все еще тщимся найти способ перепрыгнуть через нее, то ли благополучно начали свое существование в новой эпохе, не понимая ее и пытаясь измерить инструментами, заведомо устаревшими и непригодными для изменившегося мира.

Важным аспектом кризиса оказывается противоречивость связи человека и машины. О. Шпенглер утверждает, что «Механизация мира оказывается стадией опаснейшего перенапряжения. Меняется образ земли. Сама цивилизация стала машиной, которая все делает или желает делать по образу машины». По мнению известного философа, главный симптом «умирания» культуры – обесценивание человеческой личности, утверждение тотальной ценности и «величия» денег [12].

Яркую метафору кризиса самосознания и мировоззренческих установок современного западного общества дает Жан Бодрийяр в своей работе «Прозрачность зла» [13], в которой показывает, что в системах, развивающихся по пути всеобщей позитивности и утраты символов, зло в любых своих формах равносильно основному правилу обратимости. Отвечая на вопрос «куда же проникло Зло?», ученый фиксирует, что «Зло проникло повсюду, анаморфоз всех современных форм Зла бесконечен». Именно потеря чувствительности ко злу и есть причина кризиса нашего времени. А. Вебер, как бы продолжая мысль коллеги, считает, что задача возвращения человеку духовного четвертого измерения именно и должна составить основной вектор усилия творческой элиты образованного слоя общества. С его точки зрения, именно «образованный человек», будучи примером для подражания, возродит и «усредненный культурный тип народа». Английский историк и философ А. Тойнби открывает закон «Вызова-и-Ответа», который гласит, что развитие цивилизации возможно только за счет адекватного Ответа на Вызов исторической ситуации. Тойнби констатирует способность человеческой личности

влиять на ход событий, так как подобный адекватный «Ответ» — заслуга «творческого меньшинства», которое выступает носителем мистического «жизненного порыва». Своеобразие Вызовов и Ответов определяет специфику каждой цивилизации, ее ценностных ориентаций и мировоззренческих концепций.

Таким образом, наиболее яркие представители западной социологической и философской мысли констатируют ситуацию тотального кризиса западной культуры и общества, связывая кризис с потерей смысла развития и жизни за счет стремительного распространения отчужденных знаковых форм коммуникации, подменяющих собой реальные процессы производства и творчества и оторванных от собственной идеальной сущности; формирования квазисемиотической искусственной среды знаковой реальности с утверждением в ней фактичности симулякров (разрывов и пробелов); построения цивилизации на ценности безопасности комфорта и всемерного удовлетворения потребностей человека; исчезновении критериев объективности и границ добра и зла.

Русские религиозные философы начала XX века в лице Н. А. Бердяева, Л. Шестова (Л. И. Шварцмана), С. Л. Франка также усматривают причины кризиса в замене веры в высший мир духовных ценностей верой в человеческую самодостаточность и самодеятельность, которая руководствуется стремлением к счастью, достижимому через технически-рациональную организацию всего сущего. «Ни в одном веке слой нравственного сознания не был настолько тонким, как в XX веке, никогда так сильно не были разведены бытие и знание, мораль и наука» [13]. По словам Франка, человек есть существо, укорененное в сверхчеловеческой почве, и это единственно значимое определение существа человека. Все, кто подчиняется законам фактичности, усредненным и устоявшимся стереотипам, живут механически, неподлинно, нетворчески. И это, по Льву Шестову, составляет главный грех человека. Противоположность греху — это не добродетель, а свобода. «Найти в себе Бога — значит восстановить целостность личности, значит, подвести твердое основание под моральные нормы и принципы и помочь процессу очеловечивания общества». Согласно Николаю Бердяеву, «личность должна быть богочеловеческой, общество же должно быть человеческим». Нравствен-

ная жизнь, с точки зрения русских экзистенциалистов, должна быть жизнью творческой, основывающейся на свободе как главном своем условии. Именно сознание личности в человеке говорит о его высшей природе и высшем призвании... Человек – не часть мира, а целостный мир, микрокосм. Личность не порождается родовым космическим процессом, не рождается от отца и матери, а рождается от Бога.... Личность – не душа, а целостный образ человека, в котором духовное начало овладевает всеми душевными и телесными силами человека».

Соответственно, выстраивается образ человека и, в частности, образ образованного человека. Это человек, преодолевающий собственные пределы, человек творческий, совершающий непрестанную внутреннюю работу в поисках своего идеала как новой проектной цели собственной деятельности.

Таким образом, в числе наиболее серьезных вызовов современности важно выделить следующие особенности современного общественного устройства и практики.

1. Глобальная и тотальная информатизация общества: человек действует и живет в потоках информации, сила и объем которых возрастает буквально каждую секунду. Соответственно, возникают новые принципы организации научного, профессионального, культурного дискурса; новые принципы коммуникации и работы с информацией.
2. Формирование метакультурного слоя деятельности и мышления, в котором представлены реальные процессы, замещенные их знаково-образным выражением.
3. Новый тип организации профессионального сообщества по метапредметному принципу. Рамки такого сообщества заданы не предметом или сферой деятельности, а актуальной проблематикой проектной (или иной) деятельности.
4. Потребительский уклад и тотальная глобализация, повышающая риск болезненной потери идентичности.
5. Кризис, выраженный в потере языка и культуры как хранилища бесценного опыта человека, в потере идентичности, корней жизни. Новый тип информационной зависимости. Рост числа людей – потребителей, не способных к продуктивным, или производящим способам деятельности, страдающим депрессией и



прочими болезнями, связанными с шоком будущего и потерей смысла жизни.

В результате образование встало перед необходимостью вернуть себе исторические корни, вернуть ценность развития «человеческого» в человеке; сделать развитие личности – основным своим содержанием. Как же отвечают на вызовы современности российские философы, какой идеал строят или предпочитают?

По мнению ряда философов [16], идеал образованности неизбежно включает *конструктивность, креативность, а также способность проектировать будущее*. Одновременно образованный человек должен быть способным переосмыслить все основные исторические и культурные реалии, и во всех них новый человек должен установить заново как человек, вставший на путь «духовной навигации».

«Духовная навигация – это *наблюдение за собой, продумывание своей жизни, ее смысла и назначения, это стремление реализовать намеченный сценарий жизни (скрипт), отслеживание того, что из этого получается реально, осмысление опыта своей жизни, собирание себя вновь и вновь*» [17, с. 21]. Встав на путь духовной навигации, человек направляет все свои жизненные силы на построение идеалов и изменение себя в соответствии с ними, на обретение новой картины мира, обретение нового лица и ядра личности.

Однако образованный человек только тогда обретает полноту бытия, когда находит свое дело, свою миссию в социуме. Мало открыть для себя истину, но чтобы ее обрести, необходимо подобно Сократу спуститься во тьму «Пещеры». И попытаться вывести или хотя бы окликнуть кого-нибудь из тех, кто все еще прозябает в оковах мнимой цивилизации. Базовыми способностями образованного человека в этом случае будут являться способности воображения, рефлексии, понимания, коммуникации; способность к образованию и самообразованию, творческая способность и другие. Но личностно образующим вектором оказывается стремление к построению идеалов, принципов, программы духовного развития или духовной навигации.

Итак, различные философско-антропологические концепции образованного человека сходятся в одном – в понимании человека как открытого существа. Как существа, которое заново превоссо-

здает себя в постоянном осознанном становлении и развитии. Более того, сам создает программу собственного духовного развития, проектируя и образывая (реализуя) себя в проектном соответствии с идеалами и нравственными принципами. Самодеятельно осуществляет себя и в социуме, и в своем творческом присвоении (переоткрытии) культуры.

*В рамках данной статьи мы провели философско-культурологический анализ и наметили стратегические перспективы развития образа образованного человека в ответ на вызовы нашего времени. Дидактика и технологии построения психолого-педагогической практики, направленной на формирование «человеческого в человеке», составляют особую задачу и содержание последующих работ.*

#### *Литература*

1. *Хосе Ортега-и-Гассет*. Восстание масс. М.: Изд-во АСТ, 2002. 506 с.
2. К философии корпоративного развития. М.: «Европа», 2006. 224 с.
3. *Бауман З.* Текущая современность / Пер. с англ. СПб.: Питер, 2008. 240 с.
4. *Луначарский А. В.* О воспитании и образовании. М.: Педагогика, 1976. 631 с.
5. *Ильенков Э. В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. 464 с.
6. *Йегер Вернер*. ПАЙДЕИЯ. Воспитание античного грека. Т. 2. М.: Греко-латинский кабинет, 1997. С. 48–100.
7. *Лосев А. Ф.* Философия. Мифология. Культура. М.: Политиздат, 1991. 525 с.
8. *Ковалева Н. Б., Коврижвин Е. В.* Подростки на пересечении миров: СДИ или поиски выхода из лабиринта // Сборник научных статей «На пороге взросления». М.: МГППУ, 2012. С. 185–196.
9. *Бранский В. П.* Искусство и философия. СПб.: «Янтарный сказ», 1999. 451 с.
10. *Бердяев Н.* О рабстве и свободе человека: Опыт персоналистической философии. Париж: Умса-press, 1939. 222 с.
11. *Флоренский П.* Водоразделы мысли. М.: Библиотека «Вехи», 2000. 33 с.
12. *Сноу Ч. П.* Две культуры. М.: Прогресс, 1973. 141 с.
13. *Шпенглер О.* Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. Т. 2. Всемирно-исторические перспективы / Пер. с нем. и примеч. И.И. Маханькова. М.: Мысль, 1998. 606 с.
14. *Бодрийяр Ж.* Прозрачность Зла. М.: Добросвет, 2000. С. 32–39.
15. *Некрасова Е. В.* Пространственно-временная организация жизненного мира человека: Дис. ... д-ра психол. наук. Барнаул, 2005.
16. *Огуцзов А. П., Платонов В. В.* Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. 520 с.
17. *Розин В. М.* Рефлексия образов и сферы образования // Философия образования: этюды-исследования. М.-Воронеж, 2007. 52 с.

**Л. Б. Шнейдер**

**Ученичество, образование и образовательные услуги:  
соотношение понятий и проявлений**

Очевидно, что понятия «ученичество», «образование», «образовательные услуги» исторически разные, принадлежат разным временным периодам. Ученичество возникло в дохристианский и раннехристианский период и процветало где-то в эпоху Средневековья. Индустриально-производственный бум заставил обратиться к образованию, стимулировал его развитие. Начиная с Возрождения образование рассматривается как способ саморазвития человека, приобщения его к культуре, вхождения в мир, в общение с другими людьми. Образование становится способом создания своего образа, лица, личности. При этом образ культуры проецируется на содержание, организацию и методы, используемые в образовании.

В нынешнее время, похоже, образование как понятие выходит из употребления. На смену ему активно, я бы даже сказала, агрессивно приходят образовательные услуги.

Представленная цепочка – ученичество-образование-образовательные услуги – не просто последовательное изменение общеупотребительных терминов. За этим скрываются существенные модификации школьной реальности. Вместе с тем, отмирая, прошлое «имеет привычку» впечатывать свой лик в настоящее. А настоящее, отказываясь от связующих пут прошлого, нередко «выплескивает и ребенка».

Глагольные формы, соотносимые с понятиями «образование» и «ученичество», разные.

Образование подразумевает необходимость и возможность – образовываться, получать образование, ученичество подразумевает необходимость и возможность учиться. Как видим, феноменологически за образованием и ученичеством стоят разные действия.

Ученичество подразумевает активность самого обучающегося. Оно обнаруживает себя как процесс. Однако в этом процессе у обучающегося нет выбора, суть в том, что надо учиться. Вспомним резкое учительское: «Пришел учиться, – учись!». Учиться надо, чтобы кем-то стать. Это в меньшей степени зависит от документа, в большей степени – от квалификации (на кого выучился, что умеешь).

В образовании активность обучающегося нивелируется, он все-таки должен ПОЛУЧАТЬ образование, т. е. кто-то (другие) ему это самое об-

разование должен давать. В этом случае образование обнаруживает себя скорее как результат, а не процесс. Вместе с тем в получении образования больше выбора. Во-первых, не так жестко обозначена необходимость получать образование. Во-вторых, появляется возможность выбора, какое именно образование получать: высшее, среднее, среднее специальное, где образовываться? Сейчас или отложить на потом? Образовываться надо, чтобы получить диплом (аттестат, сертификат). Документ об образовании в материализованном виде подтверждает процесс завершения образования и открывает профессиональные перспективы.

Ученичество – не просто более узкое понятие, чем образование, оно качественно иное. Под образованием подразумевается включение в культуру, а сам человек маркируется как образованный. Под ученичеством подразумевается включение в ремесло, а сам человек воспринимается как выучившийся (на кого-то).

Изначально учебных заведений не было. Дети всему обучались в семье, мать или отец (соответственно полу ребенка) учили его сеять, шить, рубить, стирать, пасты, лечить, варить, стричь и пр. Впоследствии эти функции обучения разделились на общеучебные (грамматика, счет и пр.) и профессиональные (торговля, ремесло, военное дело и др.) и отошли, как известно, к учебным заведениям.

С одной стороны, произошло гендерное смешение обучающихся и самих дисциплин, которые в равной степени адресовались и девушкам, и юношам. С другой стороны, в ученичество, как правило, отдавались мальчики (вспомним Ваньку Жукова), и его трансляторами были также лица мужского пола, т. е., по сути, в учении воспроизводилась отцовская роль.

Образование, с нашей точки зрения, в большей степени взяло на себя материнские функции. Хотя многие университеты выросли из монастырей (например, Оксфорд), за родными вузами закрепилось устойчивое обозначение «альма-матер». Да и обучающими постепенно все больше становились женщины, сама педагогическая деятельность воспринимается в большей степени уже как женское занятие (главным образом в начальной и средней школе).

В связи с этим ученичество больше ориентировано на функционал, сугубо профессиональное развитие подопечного, а образование на его защиту и стартовую профессионализацию. Даже сравнение образования с социальным лифтом невольно подчеркивает эту

его оберегающе-сохранительную функцию, придающую обучившемуся стартовое ускорение.

Если в ученичестве четко прорисовывается фигура учителя, то в образовании его сменил преподаватель. А это все-таки разные персоналии. Учитель идентифицируется, прежде всего, как мастер, преподаватель – как транслятор, толмач. Ученик всегда рассказывает, у кого именно учился, образованный, как правило, – где учился. В ученичестве ответственность персонифицирована. К тому же «учитель передает не информацию, он задает духовный ориентир. Он несет свой образ, свой духовный облик. Он ждет от ученика живого переживания» [2].

В образовании ответственность коллективная. Это легко обнаруживается во фразе: «У нас были разные преподаватели».

Так, может быть, все дело в переходе от индивидуального обучения к массовому? Именно массовый (всеобщий) характер образования уничтожил ученичество, выхолостил его суть. И это не специфически русская ситуация. Об этом же пишет, например, директор французского лицея М. Гензбиттель, на это обращает внимание Эрве Амон.

«Выбор раз и навсегда сделан в пользу коллектива: раз и навсегда было принято решение открыть перспективу длительного курса обучения всей массе подростков. Такой выбор объявили “демократическим”. И провозгласили грандиозные цели: 80 % в каждой возрастной группе дойдут до диплома бакалавра! Школа перестала быть монастырем, убежищем для элиты; в нее ворвались все противоречия и жестокости общества. Маргерит Гензбиттель несколько не жалеет о прежних временах, когда школьники отсиживались за монастырскими стенами. Но нельзя же, вопреки очевидности, навязывать всей массе людей маршрут и метод отбора, которые подходят только для меньшинства! Гензбиттель утверждает: лицей похож на пустыню Гоби. Сейчас для того чтобы одни выжили, достигли цели назначения, утолили жажду, другим приходится умирать, выбиваться из сил, впадать в отчаяние. И это чудовищно» [1, с. 7].

Конечно, свое дело массовое образование сделало. Ученичество еще как-то сохраняется в начальной школе, в творческих профессиях. Однако массовый характер образования сделал его общедоступным, превратил в школьный (вузовский) конвейер.

С одной стороны, «слепота, которая в школьной системе вошла в правило или, по крайней мере, в обычай: тело ученика отрицается, его

труд, связанный с личным развитием, не принимается во внимание, его индивидуальные ритмы обязаны совпадать с темпом программы, его фантазии, страсти, драмы замалчиваются. Это не только вредит комфорту заинтересованных лиц. В таких условиях невозможна необходимая молодым и несущая им свободу передача знания» [там же].

С другой стороны, сколько ценного погубил плохой учитель, встретившийся на этапе ученичества! Сколько муштры и натаскивания осталось позади... Как бы то ни было, но пора монастырского обучения миновала, да и подмастерья канули в Лету.

Образование ныне характеризуется как достойное, полноценное, высшее, начальное, музыкальное, художественное, профессиональное и т. п. Общим является некая образовательная «итоговость». Ученичество описывается как долгое, бесконечное, мучительное. Главенствующим является его процессуальность. Вместе с тем о годах образования и ученичества отзываются по-разному. Нередко люди упоминают о «годах, потраченных на образование», и вспоминают «светлые годы ученичества».

Парефразируя П. С. Гуревича, зададимся вопросом: нет ли оснований рассматривать ученичество как не до конца реализованный проект?

Этот вопрос особо актуален, когда и первое и второе – образование и ученичество, прекращают (могут прекратить) свое существование и заменяются образовательными услугами. Ибо предполагается не просто замена одних понятий на другие, предполагается существенное обновление и существенная модификация в этой сфере. По образному выражению П. С. Гуревича, «Стоны о новизне туманят мозги». Он же: «Можно восхищаться каскадом новаций, обрушенных на систему образования» [2].

Опасность связана с тем, что в этом процессе могут окончательно «погибнуть» ученичество и основательно обесцениться образование.

Успешное применение услуг в различных сферах народного хозяйства привело многих людей к мысли о возможности использования данного подхода в сфере образования. Однако при его переносе из производственных сфер и торговли в образование нужно учитывать и их различия.

Прежде всего, укажем особенности образования, которые заключаются в том, что

- обучаемые не являются продуктом производства;

- их образование является конечным продуктом образования;
- потребителями сферы образовательных услуг являются: а) сами студенты, б) их родители, в) будущие работодатели, г) общество в целом;
- обучаемые (в том числе выпускники как лучшие эксперты) сами должны участвовать в процессе управления качеством образования;
- возможность переделать все результаты обучения заново – отсутствует.

Вместе с тем, следует признать, что современные методы управления, применяемые в образовании, поощряют, как ни странно, устаревшие методики, возникающие, когда системы или методы просто не соответствуют реалиям рынка.

К сожалению, в образовании распространены (и активно внедряются) методы управления, сильно ориентированные на тестирование и измерение (всего и всех) в противовес реалиям жизнетворчества.

Такая склонность рассматривать человека с точки зрения измеряемых показателей, в отрыве от его повседневной практики, от его ценностей и наклонностей, как бы разрывая его на части, способствует его обезличиванию, выхолащиванию его уникальной личностной сути.

Установлено, что в произвольной группе из 100 человек 50 при тестировании будут классифицированы как отстающие, как бы хорошо они ни занимались. То есть половина представителей каждого поколения оказываются в положении «неполноценных» и, что еще хуже, верят этому всю свою жизнь.

Понадобятся годы, чтобы покончить с этой практикой в производстве. Исходя из опыта, для того чтобы выдворить измерительно-оценочную систему из сферы образования, понадобится еще больше времени. Хотя в наблюдаемом нынче «рывке в будущее через модный модернизационный проект» (П. С. Гуревич) измерительные процедуры становятся главенствующими.

Важно при этом не упустить из виду, что качество в образовании решается при реализации личностного подхода, т. е. когда задействованы личности участников учебного процесса. Учебно-воспитательная деятельность осуществляется в условиях относительной творческой неопределенности в отношении того решения, которое должно быть принято. Участники сами используют для достижения цели имеющиеся у них в наличии интеллектуальные

и эмоционально-волевые средства. Качество в образовании, в конечном счете, обнажает психологические механизмы регуляции деятельности со стороны смысловых образований личности.

Как замечает П. С. Гуревич: «Нынешний министр образования и науки<sup>1</sup> блестяще выполнил поставленную перед ним задачу – разместить школы и вузы на коммерческом фундаменте. Но по объективным мировым показателям, определяющим уровень интеллектуализации общества, мы упали в бездну» [там же].

Давно известно, что если пытаться улучшить функционирование системы, состоящей из людей, процедур, практики и механизмов, устанавливая цели и задачи для отдельных ее частей, система всякий раз будет наносить поражение, и платить придется там, где меньше всего ожидаешь этого.

Существует множество современных практик управления, которые идут вразрез с личностно-ориентированным принципом. Подобные практики уже внедрились в промышленности в результате необдуманного применения подхода, названного «Образование, основанное на результате». Этот подход включает в себя две стороны: постановка целей и задач образования, что само по себе хорошо, и порочный аспект, заключающийся в использовании только результатов как основания для оценки, вынесения суждения, вознаграждения или наказания.

Для того чтобы предложить какую-либо альтернативу тестированию, нужно обратить внимание на более фундаментальные вопросы: Что мы пытаемся сделать? Что мы ищем?

Что мы справедливо ожидаем от наших учебных заведений, от вузов в частности? Постановка этого вопроса приводит к вопросам более важным, чем вопрос оценки. Современные исследования социальных систем и социальных процессов характеризуются взглядом на мир как на необратимо плюралистический, расколотый на большое количество независимых единиц, не организованных ни в горизонтальном, ни в вертикальном порядке. Проблема в том, как вуз должен определить свою цель и затем придерживаться ее. Конечно, каждое профессиональное учебное заведение должно решать этот вопрос самостоятельно.

Программы обучения в вузе составляются из списка дисциплин, получаемых им от вышестоящих организаций, Министерства, УМО и пр., к которым он приписан или которые его финан-

---

<sup>1</sup> Имеется в виду 2011 г.



сируют, а также из предметов, изучение которых считает нужным само учебное заведение. Умения в таких программах обычно являются менее определенными, а компетенции нечетко сформулированными, за исключением высших профессионально-технических школ и творческих вузов. Разработчики программ не уделяют внимания и такому вопросу, например, как характер.

В целом, впечатление такое, что только в начальной школе уделяют внимание становлению характера. Чем выше уровень обучения, тем сильнее видимое стремление преподавателей повесить эту проблему на кого-то другого. В университете только футбольных тренеров заботит проблема выработки характера.

Существуют трудности в определении конечных целей и задач деятельности вузов, поскольку общество в целом быстро меняется. Почему люди различных возрастов и различного положения в обществе выражают разные взгляды на то, чем должна заниматься школа (как общеобразовательная, так и высшая), имеет объективные причины эволюционного характера, что отражено в таблице.

Важной характерной чертой образовательного процесса при перемещении по таблице слева направо является развитие автономии со стороны обучающихся. Это одно из качеств, которые пользуются спросом и у заказчиков, и у потребителей образовательных услуг, и что может быть разрушено использованием стандартизованных тестов и повсеместным измерением компетенций.

В заключение хотелось бы сделать несколько замечаний относительно образовательных услуг в сфере образования. Поскольку на сегодняшний день опыт еще незначителен, каждый выступает в роли пионера. Полезно помнить, что мы имеем дело с тремя взаимозависимыми системами, как показано на схеме.

Внутренний круг показывает, где делается работа, где применяются средства и приемы, которые представляют большую ценность в совершенствовании системы образования.

Место работы находится внутри социальной системы. Невозможно говорить о наборе навыков и приемов без анализа социальной системы, в которой протекают процессы.

В свою очередь, социальная система внедрена в систему управления. Практика системы управления, ее протокольные правила, система разрешений и привилегий, ее политика определяют природу социальной системы.

Таблица

## Три этапа эволюционного развития в образовании

Параметры / виды	Имитационное обучение	Транситуационное обучение	Совместная продуктивная деятельность
Обучающая система	закрывающая	органичная	открытая
Постановка задач	делать для...	делать ради...	делать с ...
Характер задач	простые	усложненные	сложные
Что передается	знания, навыки	отношения	мастерство
Самореференция	определенность	тождественность	целостность
Средства	аудиовизуальные	образно-сенсорные	абстрактно-дискурсивные
Движущие силы	задаваемые образцы, достоинство труда и послушания, культ результатов обучения	личность учителя, редукция напряженности	Неопределенность, творчество, азарт поиска, потребность в признании
Источник действий	эталон, норма, указание	идея, проблема, ценности	неопределенность, личностный вклад, будущее
Характер отношений	оценочные	эмоциональные	осознанные
Позиция обучающегося	зависимость	независимость	взаимозависимость
Личностные особенности, проявляющиеся в обучении	исполнение	выбор	ответственность
Педагог	дисциплинированный, боязливый и добросовестный	конвенционализм	рефлексия, увлеченность
Позиция педагога	доминирующий	рекомендующий	сосредоточенный на запросе
Возможные роли обучающегося	автократия	невмешательство	демократия
Роль	управление	сопровождение	сотрудничество
Роль резюми	пассивный	идуций за...	жаждущий знаний
Виды активности	я в порядке	все в порядке	достижений
Я и другие	исполнительско-инструментальная	латентная	радость в обучении
Я и дело	соревнование	персонализация	мотивационно-смысловая
Опасности	когнитивное развитие	социальное развитие	партнерство
	механистичность	идолопоклонство	лично-профессиональное развитие
			гиперответственность – быстрое «старение»

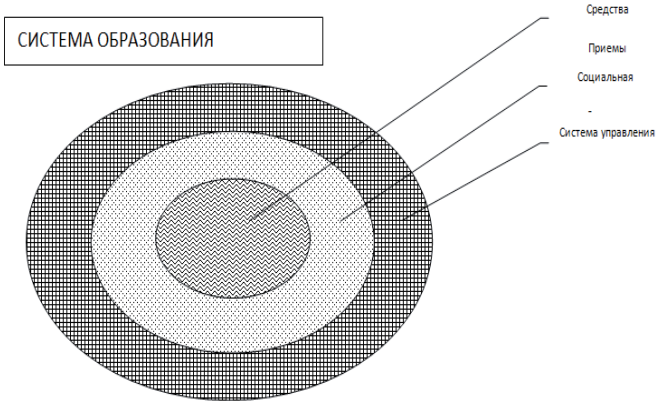


Схема. Три системы, рассматриваемые при внедрении образовательных услуг

Все три системы включаются в систему образования людей, их населяющих. Вот почему при переходе к образовательным услугам начинать надо с обучения сотрудников.

Сейчас в высшем образовании признается приоритет компетентностного подхода. Однако недостаточно просто определить уровни компетенции. Важно обозначить такие уровни компетенции, которых, как предполагается, обучающиеся должны достигнуть. Эти уровни следует определять совместно с ними для каждой зоны обучения. В данном случае важно, чтобы эти компетенции были осознаны и приняты и профессорско-преподавательским составом, и студентами, и работодателями.

Лидер процесса изменений, прежде всего, должен определить его стратегию. В качестве первых шагов можно исходно предложить четыре важных компонента.

1. Формирование осознания необходимости изменений в целом.
2. Определение целей и задач изменений.
3. Глубокое понимание, что влекут за собой изменения в каждой из систем, изображенных на схеме.
4. Разумный план первоначальных шагов.

Тот, кто возглавит процесс изменений, должен понимать движущие силы изменения представлений людей о жизни.

Тогда развитие профессионального мастерства возможно как сопряжение сильного, адекватного образа Я, нравственных принципов и профессиональной компетентности; обретение человеком способности переструктурировать свое отношение к делу, другим и к себе, т. е. самостоятельно и ответственно формировать пространство про-

фессиональных ситуаций и морально-этических норм, выстраивать собственные профессиональные и, в целом, жизненные позиции.

При этом, ускоряясь на «инновационном стадионе», важно «не выплеснуть ребенка», оставшись без ученичества, без образования и без полноценных образовательных услуг.

Однозначно утверждать, что ученичество лучше, образование хуже, а образовательные услуги не нужны вовсе, было бы неправильным. Важно, чтобы образование вернуло себе ученичество. И чтобы ученичество заканчивалось образованием, т. е. достигало определенного уровня. А образовательные услуги не превратились бы в простую разновидность торговли и зарабатывания денег любой ценой. Ибо тогда для студентов доступ к образовательным услугам неизбежно приведет к расширению «практики дешевого кредитования. Это жизнь в рассрочку и в долг...» [3].

В целом нет никакого противостояния: ученичество – это традиция, образование – культура, образовательные услуги – рыночная реальность. Ученичество осталось, главным образом, в прошлом, образование принадлежит настоящему, а за образовательными услугами – будущее. Опасность заключается в том, что разрывая цепочку «ученичество-образование-образовательные услуги», разрываем временную связь.

«Традиция часто кажется случайной разменной монетой, паролем архаики и нелепой старины. Но именно в традиции кристаллизован огромный социальный опыт. В то же время культ традиции, так же как и культ образования – мировоззренческие крайности. Традиция перестает сохранять связь с реалиями, если она не сопряжена с развитием» [2].

Этому вторит А. С. Запесоцкий: «Оказывается, что в возникающем сегодня диалоге традиционалистским культурам тоже есть что сказать. В выработке новых жизненных ориентиров и поиске новых стратегий цивилизационного развития использование современной техногенной культурой достижений традиционных культур может сыграть важную роль» [3].

Важно в целом осознать, что нет другого рода деятельности, который вселял бы большую надежду на совершенствование общества, чем формирование поколения специалистов, понимающих и принимающих продуктивность и качество профессиональной деятельности и способных совершенствовать их.

#### *Литература*

1. Амон Э. Предисловие // Гензбиттель М. На стороне ученика. СПб.: Изд-во «Петербург – XXI век, совместно с ООО «Светлячок», 1998. С. 5–8.

2. Гуревич П. С. Традиция как гарант стабильности // Философия и культура, №7(43), 2011. С.4–7.
3. Запесоцкий А. С. Вячеслав Степин и его теория культуры // Философия и культура. №7(43). 2011. С.11–17.
4. Шнейдер Л. Б. Управление качеством образования и его оценка в ходе освоения студентами магистерской программы // Магистерская программа: инновационный подход. Сборник научных трудов, подготовленный в рамках Инновационной образовательной программы МГППУ «Формирование системы психологического образования в университете как базовом ресурсном центре практической психологии» / Под ред. О. Б. Крушельницкой. М.: МГППУ, 2011. С. 5–19.

Е. Ю. Пряжникова

### **Организация профориентации школьников в России и западных странах: сравнительный анализ**

Благодаря предложению Федерального агентства по делам молодёжи Российской Федерации выступить в качестве эксперта программы «Профориентация – XXI Век», у нас появилась уникальная возможность осуществить сравнительный анализ подходов к профориентационной работе в Российской Федерации и западных странах. Надеемся, что данная информация будет интересна и полезна читателям и специалистам, непосредственно занимающимся процессом профессионального самоопределения современных школьников и беспокоящимся о его эффективности и значимости.

Сегодня можно говорить о наличии уникальных черт как в организационной схеме процессов профориентации, так и в используемых методах и технологиях. Профориентация школьников в западных странах и России имеет несколько *существенных особенностей* в системе организации.

Анализ ряда работ западных специалистов в области профессиональной ориентации и профессионального консультирования А. Keskinen, Т. Vahamottonen, R. V. Peavy, Y. P. Heurynen, L. Naurynen, D. Super [7; 8; 9; 12] позволил нам выявить основные особенности процесса становления и развития самоопределяющегося человека.

Анализ теоретических и практических работ российских специалистов М. А. Бендюкова, Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, И. М. Кондакова, Н. С. Луневой, А. В. Сухарева, А. К. Марковой, Ю. Г. Одегова, Г. Г. Руденко [1–6] и других предоставил нам полный спектр организации профориентации молодёжи в России, ситуации развития профессионального выбора молодыми людьми в современных условиях.

*Системность и связанность этапов профориентации.* Профориентация и трудоустройство школьников и молодёжи в западных странах основаны на системной модели и рассматриваются как составные части единого комплекса, включающего профинформацию, профконсультирование и предоставление рекомендаций, профессиональный отбор и профподбор, первоначальное трудоустройство и последующие меры по адаптации к трудовой деятельности, что в целом обозначается термином «переходные услуги». Комплексная система «переходных услуг» в идеале должна представлять собой широкий спектр скоординированных последовательных действий при переходе молодёжи от учёбы в общеобразовательной школе в профшколу и затем к профессиональной деятельности.

В России отсутствует система сопровождающего профессионального самоопределения школьников и молодёжи. Отдельные мероприятия по профориентации школьников не связаны с существующим рынком труда.

*Профориентация как важная составляющая образовательной и социальной политики.* В развитых западных странах профориентационная работа с молодёжью рассматривается как важнейшая часть социальной и экономической политики государства, данная позиция раскрывается в работах немецкого социолога U. Beck [10], а также в трудах E. Trevor-Roberts [14] и др.

Результаты анализа показывают, что сложившаяся нормативно-правовая база профориентационной работы в России не соответствует международным обязательствам, принятым на себя страной. Профориентация является лишь частью государственной политики в области регулирования рынка труда, а не составным компонентом социальной политики. Полномочия по проведению профориентационной работы полностью переданы на региональный уровень и не представлены на общенациональном. Складывавшиеся сотрудничество и координация деятельности системы содействия занятости и системы общего и профессионального образования на федеральном уровне приостановлены и в настоящий момент ничем не регламентируются.

*Межведомственный характер профориентационной деятельности.* На Западе профориентация школьников реализуется как во время учёбы в общеобразовательной школе, так и в профшколе, а также в течение профессиональной деятельности. Субъекты системы образования сотрудничают с органами труда и занятости.

В России профессиональная ориентация школьников и учащейся молодежи является исключительной функцией органов содействия занятости. Ведомственное взаимодействие в этом вопросе практически отсутствует.

*Законодательное оформление профориентации.* В западных странах существует развитое законодательство, регулирующее профориентационную деятельность, обеспечивающее связность его этапов, взаимосвязь системы профориентации и рынка труда.

В России законодательство по профориентации не проработано.

*Роль системы общего образования в профориентации.* На Западе профориентационная работа имеет общеобразовательную природу, в школе легче наладить сотрудничество учителей с психологами, медиками, социальными педагогами, находящимися внутри образовательной системы, а также со специалистами других государственных и общественных организаций и бизнес-структур. Так, в работах W. Patton, & M. McMahon мы находим размышления о жизненном и социальном окружении самоопределяющегося человека [20].

В большинстве образовательных учреждений всех уровней организованы центры карьеры и профориентации.

В России в школах профориентация практически не представлена или же представлена эпизодически. Нет системы центров карьеры и профориентации школьников и молодежи (только начинают формироваться при высших учебных заведениях).

*Организации-посредники – провайдеры профориентационных услуг.* В западных странах доказали свою эффективность специальные агентства типа центров профориентации и трудоустройства молодежи. Степень децентрализации в деятельности рынка посредников может быть крайне высокой.

В России сеть провайдеров и услуг по профориентации не развита, хотя и зафиксированы отдельные случаи успешной деятельности в данной сфере.

*Активная позиция работодателей, социума, родителей по отношению к профориентации.* На Западе большое значение в организации и проведении подобной работы имеют разного рода советы, ассоциации представителей деловых кругов. Работодатели привлекаются к подготовке методических материалов, участвуют в профильных общественных организациях.

В России работодатели так активно не участвуют в системе профориентации. Нет никакой информации для родителей о технологиях выбора профессии для детей. Деловые круги не задействованы в выработке профориентационной политики и не привлекаются к оперативной работе по профориентации. Есть только отдельные успешные случаи в отраслях.

*Наличие системы общественных институтов, регулирующих профориентационную деятельность.* Ключевую роль в методическом обеспечении профориентационной работы играют ассоциации (например, ассоциация развития карьеры), которые формируют стандарты профессиональной деятельности профконсультантов, квалификационные, этические стандарты и принципы деятельности, а также проводят экспертизу как методических и информационных материалов, так и проектов законов в данной сфере. Наиболее подробная информация о концепциях построения карьеры отражена в работах D. T. Hall & J. P. Briscoe [19].

На сегодняшний день в России роль методического обеспечения осуществляют научные подразделения высших учебных заведений, в том числе они занимаются и проведением обучающих семинаров для ответственных за профориентационную работу в образовательных учреждениях.

*Активная роль служб занятости.* Главную роль в координации и руководстве профориентационной работой и трудоустройством молодёжи играют службы занятости, они же реализуют законодательные инициативы федерального правительства.

В России службы занятости на системном уровне не работают со школьниками. Среди последних они не популярны по причине отсутствия привлекательных предложений, неэффективных методов работы, неимения информации о реальном рынке труда.

*Методическое обеспечение и ИТ-продукты.* Профориентационная деятельность методически обеспечивается комплексом материалов: отдельно разработанными для школьников ИТ-продуктами, предоставляющими актуальную информацию о мире профессий (с возможностью замены устаревших данных и привязки к конкретной территории).

В России издания (несмотря на кажущееся их изобилие, позволяющее предполагать целевое и методическое разнообразие) в основном центрируются в области методического обеспечения предпро-



фильной и профильной подготовки, а также внеклассной работы. Известен один ИТ-продукт – программа «Профориентатор» центра «Гуманитарные технологии», которая по оценке экспертов проекта обладает недостаточной эффективностью для проведения профориентационной работы. Основным инструментарий, используемый центрами профориентации, – это материалы 70-х годов XX века. В литературе обнаруживается крайний дефицит профессиографических описаний современных профессий, особенно в части, касающейся рабочих профессий и профессий инженерно-технического профиля. По сути, профориентация осуществляется с опорой на весьма узкий круг профессий.

*Традиции подготовки профконсультантов.* На Западе в каждой стране есть традиции подготовки профконсультантов, эта профессия известна и популярна. Широко распространены национальные школы профконсультирования. Данная проблематика рассмотрена в работах С. Campbell, М. Ungar [15].

В России профессия профконсультанта малоизвестна. Есть возможность специализации по ней в ряде психологических вузов и факультетов Москвы, но из-за низкой популярности профессии молодые кадры в ней отсутствуют.

*Взаимосвязь с рынком труда.* Профессиональная ориентация в школах в западных странах развивалась в направлении связи с рынком труда. Сегодня работодатели участвуют в подготовке программ, определении направлений профконсультирования, изучении текущего и перспективного спроса на рабочую силу на местах, управлении в соответствии с подготовкой кадров.

В России связь с рынком труда не просматривается. В частности, региональный аспект профориентации либо не учитывается, либо представлен крайне скупо. Актуальной информации о потребностях рынка и состоянии профессионального мира профориентация не несёт.

*Информационное обеспечение.* На Западе система профориентации имеет возможность информационного сопровождения. Начиная со школы, человек может получить, даже самостоятельно, набор актуальных знаний о рынке труда. Существуют профессиональные издания, интернет-сайты.

В целом в России есть несколько изданий по теме профориентации, но они достаточно одноформатны – методические пособия для

педагогов, психологов. Созданы отдельные интернет-сайты, содержащие информацию по выбору профессии и предоставляющие возможность он-лайн тестирования, однако данная информация однобока, не актуальна и не связана с рынком труда. Другими словами, о существовании системного информационного сопровождения профориентационной работы в стране говорить не приходится.

*Культура профессиональных досье.* На Западе персональные досье по профориентации и профконсультации, составляемые в выпускных классах школы, служат основанием для профессиональных рекомендаций. Профконсультанты определяют также перечень профессий, наиболее подходящих каждому выпускнику в соответствии с его личностными особенностями.

В России подобная практика отсутствует.

*Методические подходы к профориентации.* В западных странах нет единого методического подхода к профориентационной работе. Скорее, общим является системный организационный подход. Основанием для профориентационной работы можно назвать включённость профориентации в социум и рынок труда. Интересная информация об этом отражена в работах D. T. Hall [17; 18].

В России наиболее сильным методическим подходом к профориентации считается психолого-педагогический, как пишет Е. А. Климов, который сконцентрирован на особенностях развития личности школьника [4]. При этом он оторван от реального мира профессий и базируется на психологической классификации профессий как многопризнаковых объектов, программе профессиографического описания конкретных видов труда, психологической типологии и профориентационных описаниях специальностей (социономические, технономические, биономические и др.). Рассмотренный подход в основном решает задачи свободного выбора профессии в соответствии с интересами, склонностями и способностями молодого человека при очевидном ограниченном учёте процессов, происходящих на рынке труда России.

Далее выделим *общие моменты* в сфере профориентации школьников в западных странах и России.

*Традиции работы с темой.* Существуют исторические традиции в организации профориентационной работы. При этом в разных странах ищут ответы на те же вопросы, что и в современной России. К числу последних относятся:

- Является профориентация в своём организационном разрезе функцией общего и профессионального образования или функцией органов содействия занятости?
- Необходимы ли специальные учреждения для профориентации молодёжи? Каким должен быть их правовой статус?
- Специалисты по профориентации – это педагоги, психологи или специалисты особого рода?

*Многоэлементность схемы профориентации.* Несмотря на различия концептуальных подходов к организационному построению профориентационной работы, общим для всех развитых стран является то, что различные институты системы образования вместе с сетью государственных и частных агентств составляют главные элементы организационной структуры профориентации школьников и трудоустройства молодёжи.

#### *Литература*

1. Бендюков М. А. Профессиональное развитие в условиях негарантированной занятости: психологический анализ. СПб.: АНО «ИПП», 2006.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М.: Академический проект, 2008.
3. Кондаков И. М., Сухарев А. В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 158–164.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: МГФ «Знание», 1996.
6. Одегов Ю. Г., Руденко Г. Г., Лунева Н. К. Рынок труда (практическая макроэкономика труда). М.: Альфа-Пресс, 2007.
7. Keskinen A. & Vahamottonen T. An activity based approach to career counselling. A paper presented in AIOSP/IAEVG conference, Lisbon. September 9–13. 1991.
8. Peavy R. V. A concepts and practices in career counselling: A research and development project. A paper presented in the National Consultation and Vocational Counselling conference, Ottawa, Canada, January 21–23. 1992.
9. Heurynen Y.P. & Hayrynen L. Career patterns of Finnish academics and intellectuals: a longitudinal study of 1965 student generation. Higher Education in Europe. 1993. № 18. P. 59–77.
10. Beck U. The Brave New World of Work Oxford: Polity Press, 2002.
11. Borgen F. H. Megatrends and milestones in vocational behavior: A 20 year counseling psychology retrospective. Journal of Vocational Behavior . 1991. № 39. P. 263–290.
12. Super D. E. Career and life development. San Fransisco ym.: Jossey-Bass Publishers, 1987.
13. Richardson M. S. Work in People's Lives: A Location for Counseling Psychologists. Journal of Counseling Psychology. 1993. Vol. 40. № 4. P. 425–433.
14. Trevor-Roberts E. Are you sure? The role of uncertainty in career. Journal of Employment Counseling. Sep. 2006. Vol. 43, № 3. P. 98–116.

15. *Campbell C., Ungar M.* Constructing a Life That Works: Part 1, Blending Postmodern Family Therapy and Career Counseling // *The Career Development Quarterly*. Alexandria. Sep. 2004. T. 53. Iss. 1. P. 16, 12.
16. *Leong F. T. L. & Hartung P. J.* Adapting to the changing multicultural context of career. In A. Collin & R. A. Young (Eds.) *The future of career* (p. 212–227). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 2000.
17. *Hall D. T.* Career development in organizations. Jossey-Bass, San-Francisco, 1986.
18. *Hall D. T.* The protean career: A quarter-century journey. *Journal of vocational behavior*. 2003. № 65. P. 1–13.
19. *Hall D. T. & Briscoe J. P.* The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. *Journal of vocational behavior*. 2006. № 69. P. 4–18.
20. *Patton W. & McMahon M.* Career development and systems theory: A new relationship. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 1999.

**О. В. Кузнецова**

### **Содержание практики в системе психолого-педагогического образования в вузе**

В соответствии с *Национальной образовательной инициативой «Наша новая школа»* одна из главных задач современного образования – создание условий для становления активной, творческой личности. Формирование умения учиться и развитие познавательной мотивации – основные стратегические линии развития *Новой школы*.

Старшеклассники, покидающие школу, должны быть способны ориентироваться в постоянно меняющемся социуме, осуществлять личностный выбор, прогнозируя последствия принятых решений, обладать готовностью к постоянному профессиональному обучению и росту. Развить у выпускников вышеперечисленные качества смогут *учителя*, открытые новому опыту и обладающие высоким уровнем психологической культуры [3].

Сущность компетентностной парадигмы заключается в том, что основной образовательный контент строится с учётом трёх векторов: «умения действовать», «умения быть» и «умения жить» [9]. В реалиях изменений, происходящих в современном образовании, в качестве основного образовательного результата, прежде всего, рассматривается способность применять полученные знания в повседневной жизни.

Педагог новой школы должен владеть новыми формами и методами обучения, инновационными образовательными технологиями в русле системно-деятельностного подхода, обеспечивающего преемственность обучения на различных ступенях и этапах образования.

Согласно ФГОС современный учитель должен *уметь строить учебную деятельность*: формировать предметные, метапредметные и личностные образовательные результаты; индивидуализировать учебную деятельность с учетом возрастной и личностной специфики детей.

Современная школа испытывает потребность в профессиональной психологической службе, способной обеспечивать психолого-педагогическое сопровождение всех участников образовательного процесса. Работа педагога-психолога в современном образовательном учреждении многообразна и связана с осуществлением различных видов деятельности (профилактической, диагностической, консультативной, коррекционно-развивающей), решением задач психологического просвещения, проведением экспертизы образовательной среды, формированием у учащихся *универсальных учебных действий (УУД)*.

Для подготовки компетентного, высокопрофессионального специалиста особое значение приобретает *практика* в условиях, максимально приближенных к реальности, т. е. в пространстве образовательного учреждения.

В ходе практики происходит становление профессиональной идентичности, уточнение индивидуальной образовательной и профессиональной траектории, формирование профессиональной мотивации. На практике может быть проверено не только владение различными диагностическими и коррекционно-развивающими методами, ориентация в различных образовательных программах и методиках, но и способность творческого преобразования уже существующих психолого-педагогических технологий.

*Программы различных видов практики* должны разрабатываться таким образом, чтобы студенты смогли закрепить умения осуществлять различные виды деятельности педагога и психолога, взаимодействовать со смежными специалистами, корректировать различные образовательные программы в соответствии с условиями конкретного образовательного учреждения.

При построении программ различных видов практики студентов бакалавриата и магистратуры, обучающихся по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование», необходимо учитывать возможности развития интеллектуального, регулятивного, мотивационного и рефлексивного компонентов будущего выпускника. Образовательная модель, основанная на вышеперечислен-

ных компонентах, формирует качественно иные стратегии становления профессиональной идентичности, способствует большей включенности студентов в образовательный процесс.

Взаимодействие этих компонентов делает структуру *профессиональной обучаемости* динамичным образованием, содержащим в себе внутренний источник саморазвития:

- *мотивационный компонент* определяет стратегию учебно-профессиональной деятельности;
- *интеллектуальный и регулятивный* компоненты способствуют реализации этой деятельности;
- *рефлексивный компонент* представляет собой интегрирующее звено в структуре профессиональной обучаемости [6].

Интеллектуальный компонент включает в себя гибкость, аналитичность, осознанность и глубину мысли. Регуляционный компонент предполагает прогнозирование, коррекцию, планирование, самоконтроль, критичность, целеполагание и ориентировку деятельности. Составляющие мотивационного компонента: стремление к саморазвитию, сотрудничеству и творческим преобразованиям. Рефлексивный компонент состоит из способности к осмыслению личностных свойств, к осмыслению деятельности, к осмыслению отношений [6].

Построение программ практики (*учебной и производственной* практики бакалавров, *научно-исследовательской и производственной* – студентов магистратуры) должно осуществляться с учётом комплекса психолого-педагогических условий, включение которых в учебный процесс будет способствовать приближению будущих педагогов и психологов к субъектному уровню, субъектной позиции в учебно-профессиональной деятельности.

В связи с тем что полноценное формирование компетенций возможно лишь в условиях, наиболее соответствующих условиям будущей профессиональной деятельности, особое внимание должно уделяться взаимодействию вуза и различных образовательных, социальных и иных учреждений – базовых учреждений практики (стажировочных площадок). Именно представители образовательных учреждений должны принимать участие в оценке сформированности профессиональных компетенций выпускников бакалавриата и магистратуры – будущих специалистов сферы образования. Стажировочная площадка призвана объединить интеллектуальные ресур-

сы образовательных организаций с целью создания образовательного пространства для освоения и приобретения студентами профессиональных компетенций, необходимых для успешного вхождения в будущую профессиональную деятельность [3].

«Теоретико-методологическими основаниями проектирования деятельности стажировочных площадок являются:

- использование парадигм современной психодидактики;
- опора на принципы и положения компетентностного анализа;
- принципиальная совместимость с образовательными стандартами общего образования;
- использование современных информационных технологий и ресурсов» [там же].

В настоящее время возникает необходимость разработки новых стратегий, жизнеспособных форм и методов подготовки выпускников бакалавриата и магистратуры – будущих учителей и психологов, способных осуществлять инновационные процессы в каждом образовательном учреждении. Результативность профессиональной деятельности специалиста сферы образования зависит от осознания значимости своей профессии, понимания сущностных характеристик области своей профессиональной деятельности, её контента. Необходимое условие успешного профессионального становления – сформированность рефлексивности по отношению к процессу и результату деятельности.

Использование в ходе практики различных интерактивных технологий будет способствовать формированию профессионально важных качеств (ПВК), осознанию и уточнению студентами своих профессиональных предпочтений и интересов, развитию субъектной позиции. Интерактивная модель практической подготовки студентов предполагает включение различных проблемных заданий, деловых (ролевых) игр, анализа индивидуальных психологических случаев, разбора наиболее сложных случаев в интервизорских группах и на супервизии. Такой подход позволит расширить психолого-педагогические, методические, проектировочные, коммуникативные компетентности выпускников, сформировать способность к профессиональному саморазвитию.

Рассмотрим некоторые аспекты практики студентов бакалавриата и магистратуры, обучающихся по основным образователь-



ным программам направления подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование». Основное содержание практических занятий – выполнение практико-ориентированных учебных, научно-исследовательских, производственных заданий в соответствии с выбранным профилем и направлением подготовки. Практика является связующим звеном между теоретическими курсами и будущей профессиональной деятельностью.

На протяжении обучения у студентов бакалавриата предполагается учебная и производственная практика. *Учебная практика* носит ознакомительную направленность, а также связана с приобретением первичных умений и навыков. В ходе учебной практики студенты знакомятся с особенностями работы педагога и психолога в образовательном учреждении; проясняют круг своих профессиональных интересов; осваивают первичные профессиональные действия в условиях, максимально приближенных к условиям реальной профессиональной деятельности. Цель *производственной практики* – становление профессиональной идентичности студента, а также формирование у студентов профессионального мышления и базовых компетенций, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности в сфере образования.

Учебный план магистратуры включает производственную и научно-исследовательскую практику. *Производственная практика* студентов магистратуры направлена на уточнение профессиональной траектории студентов, а также на дальнейшее становление профессиональной идентичности и развитие профессиональных компетенций, освоение психолого-педагогических и информационно-коммуникативных технологий, овладение различными моделями деятельности практического психолога. *Основные приоритеты научно-исследовательской практики* – освоение алгоритмов и приёмов научно-исследовательской работы. Контент данной практики может быть связан с выполнением эмпирической (экспериментальной) части магистерской диссертации.

Представим в табл. 1–4 *примерные задачи и компетенции различных видов практики студентов бакалавриата и магистратуры* (данные задачи и компетенции могут уточняться и дифференцироваться в соответствии с определённым профилем подготовки).



# **Учебная практика – БАКАЛАВРИАТ** (примерные задачи, ожидаемые результаты, компетенции и возможные виды и формы деятельности студентов на практике)

<b>Задачи учебной практики</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ наблюдение за работой специалистов (педагогов и психологов);</li> <li>➤ анализ работы педагогов и психологов в условиях образовательных учреждений различных типов и видов;</li> <li>➤ анализ урока, классного часа, группового занятия, индивидуальной психологической консультации и т. п.;</li> <li>➤ освоение приёмов исследовательской работы.</li> </ul>
<b>Ожидаемые результаты</b>	<p><i>Предполагается, что в процессе практики студенты смогут:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ научиться формулировать психологическую проблему и находить пути её решения (на основе наблюдения за работой специалиста);</li> <li>➤ овладеть навыками выбора метода исследования и проведения диагностики (под руководством руководителя практики от базового учреждения);</li> <li>➤ приобрести начальный профессиональный опыт, включающий в себя умения и навыки в различных видах деятельности педагога и практического психолога;</li> <li>➤ получить общее представление о психолого-педагогической документации.</li> </ul>
<b>Знать</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ общие и специфические закономерности, а также индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов;</li> <li>➤ различные теории обучения, воспитания и развития, основные образовательные программы для детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов;</li> <li>➤ основные методы диагностики развития детей разных возрастных категорий;</li> <li>➤ основные нормативные документы, регламентирующие практическую деятельность педагога и психолога образования.</li> </ul>
<b>Уметь</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ осуществлять адекватный подбор диагностического инструментария;</li> <li>➤ проводить сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики;</li> <li>➤ разработать план урока (составить план-конспект урока), опираясь на принципы современной дидактики.</li> </ul>
<b>Владеть</b>	<p><i>первичными навыками:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ наблюдения за учащимися в ходе различных видов деятельности и в различных ситуациях (на уроке, на перемене);</li> <li>➤ подбора адекватного инструментария для групповой и индивидуальной диагностики;</li> <li>➤ проведения диагностики с последующей интерпретацией результатов (под руководством специалиста психологической службы);</li> <li>➤ построения учебно-развивающих ситуаций, способствующих формированию готовности к школьному обучению, готовности младших школьников к переходу в среднюю школу, самоопределению у подростков;</li> <li>➤ составления и проведения фрагментов коррекционно-развивающих занятий с детьми различных возрастных категорий (под руководством специалиста психологической службы).</li> </ul>

<b>Возможные виды и формы деятельности студентов на практике</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ знакомство со структурой различных образовательных учреждений;</li> <li>➤ посещение уроков, наблюдение за работой учителя и учащихся на уроке;</li> <li>➤ анализ расписания уроков;</li> <li>➤ наблюдение за учащимися в ходе учебной деятельности и на переменах;</li> <li>➤ помощь учителю в подготовке дидактического материала;</li> <li>➤ наблюдение за работой психолога в ходе индивидуальной и групповой диагностики, в процессе консультирования и коррекционно-развивающей работы</li> </ul>
--	---

Таблица 2

**Производственная практика – БАКАЛАВРИАТ**  
(примерные задачи, ожидаемые результаты, компетенции и возможные виды и формы деятельности студентов на практике)

<b>Задачи практики</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ знакомство с организацией работы практического психолога в образовательном учреждении;</li> <li>➤ освоение современных педагогических и психологических технологий и диагностических методик (проведение диагностической и коррекционно-развивающей работы с детьми различных возрастных категорий);</li> <li>➤ приобретение навыков анализа и интерпретации данных, полученных в ходе диагностики;</li> <li>➤ формирование умения разрабатывать содержание и методы коррекционно-развивающей работы;</li> <li>➤ освоение навыков проектной деятельности;</li> <li>➤ овладение умениями и навыками оформления и ведения специальной документации педагога и практического психолога.</li> </ul>
<b>Ожидаемые результаты</b>	<p><i>Предполагается, что в процессе практики студенты смогут:</i></p> <p><i>познакомиться:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ с основными формами и методами работы педагога / практического психолога;</li> <li>➤ особенностями организации учебного процесса / психологической службы;</li> <li>➤ с современным диагностическим инструментарием практического психолога;</li> </ul> <p>а также</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ научиться оформлению психолого-педагогической документации;</li> <li>➤ получить общее представление об организации работы психологической службы в условиях учреждений различных типов и видов.</li> </ul> <p><i>Самостоятельно провести:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ индивидуальную и (или) групповую диагностику;</li> <li>➤ коррекционно-развивающие занятия (возможно проведение тренинга или деловой игры) – по выбору студента и в зависимости от специфики учреждения;</li> <li>➤ психологическую консультацию (вид консультации, её тема выбирается студентом, например, в ходе консультации могут быть объявлены результаты диагностики и т. п.).</li> </ul>

<b>Знать</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ специфику организации работы педагога (психолога) в образовательном учреждении;</li> <li>➤ принципы и методы консультирования, психодиагностики и коррекции психического развития;</li> <li>➤ различные теории обучения, воспитания и развития, основные образовательные программы для детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов;</li> <li>➤ современные методы диагностики развития детей разных возрастных категорий;</li> <li>➤ основные нормативные документы, регламентирующие практическую деятельность педагога и психолога образования;</li> <li>➤ формы планирования и отчётности работы педагога/психолога.</li> </ul>
<b>Уметь</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ подбирать адекватный диагностический инструментарий, а также различные коррекционные и развивающие методики, используемые в работе с детьми и подростками;</li> <li>➤ разрабатывать и провести уроки, основанный на принципах современной дидактики;</li> <li>➤ провести консультацию по профориентации, развивающее занятие для активизации профессионального самоопределения учащихся.</li> </ul>
<b>Владеть</b>	<p><i>навыками и практическими умениями:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ педагогического общения;</li> <li>➤ анализа уроков;</li> <li>➤ проведения диагностики с последующей интерпретацией результатов (под руководством специалиста психологической службы);</li> <li>➤ выстраивания учебно-развивающих ситуаций, способствующих формированию готовности к школьному обучению, готовности младших школьников к переходу в среднюю школу, самоопределению у подростков;</li> <li>➤ разработки и проведения коррекционно-развивающих занятий с детьми различных возрастных категорий;</li> <li>➤ составления поурочных, недельных, годовых планов работы педагога/психолога.</li> </ul>
<b>Возможные виды и формы деятельности студентов на практике</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ психологический анализ запроса учреждения (запрос может быть получен от администрации образовательного учреждения, классного руководителя, психолога);</li> <li>➤ самостоятельный подбор и анализ научно-методической литературы по выделенной психолого-педагогической проблеме;</li> <li>➤ проведение диагностической и коррекционно-развивающей работы с детьми и подростками;</li> <li>➤ анализ, обсуждение, интерпретация и оформление результатов проведенных занятий;</li> <li>➤ представление групповых проектов и отчётов на итоговой конференции</li> </ul>

Таблица 3

**Производственная практика – МАГИСТРАТУРА**  
(примерные задачи, ожидаемые результаты, компетенции и возможные  
виды и формы деятельности студентов на практике)

<b>Задачи практики</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ освоение на практике таких видов деятельности практического психолога, как психодиагностика, консультирование, коррекционно-развивающая работа, психопрофилактика;</li> <li>➤ освоение современных психотехнологий и диагностических методик (проведение диагностической и коррекционно-развивающей работы с детьми различных возрастных категорий);</li> <li>➤ ознакомление с современными диагностическими и коррекционно-развивающими методами и методиками;</li> <li>➤ приобретение навыков самостоятельного выбора метода исследования, адекватного определенной проблеме;</li> <li>➤ приобретение навыков анализа и интерпретации данных, полученных в ходе диагностики;</li> <li>➤ развитие умения разрабатывать содержание, формы и методы коррекционно-развивающей работы;</li> <li>➤ формирование навыков составления коррекционно-развивающих программ для детей и подростков;</li> <li>➤ освоение методов консультирования различных участников образовательного процесса (детей и подростков, их родителей, а также воспитателей, учителей и администрации образовательных учреждений);</li> <li>➤ освоение умений и навыков выступления перед аудиторией;</li> <li>➤ овладение умениями и навыками оформления и ведения специальной документации педагога и практического психолога;</li> <li>➤ освоение навыков педагогической работы с бакалаврами.</li> </ul>
<b>Ожидаемые результаты</b>	<p><i>Предполагается, что в процессе практики студенты смогут:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ эффективно взаимодействовать с педагогами образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития, воспитания и обучения детей;</li> <li>➤ осуществлять психологическое просвещение педагогов и родителей по вопросам психического развития детей;</li> <li>➤ выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей ребенка;</li> <li>➤ приобрести профессиональный опыт, включающий в себя умения и навыки в различных видах деятельности практического психолога;</li> <li>➤ совершенствовать навыки психодиагностической работы;</li> <li>➤ подготовить банк диагностических методик (планируется создание индивидуального диагностического пакета).</li> </ul>
<b>Знать</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ общие и специфические закономерности, а также индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов;</li> <li>➤ различные теории обучения, воспитания и развития, основные образовательные программы для детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов;</li> <li>➤ основные методы диагностики развития детей разных возрастных категорий;</li> <li>➤ основные нормативные документы, регламентирующие практическую деятельность педагога и психолога образования.</li> </ul>

<b>Уметь</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ самостоятельно формулировать психологическую проблему и находить пути её решения, а также разрабатывать алгоритмы коррекционно-развивающей работы;</li> <li>➤ применять стандартные методы, технологии и методики, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи;</li> <li>➤ оказывать компетентную консультационную помощь всем участникам образовательного процесса (учащимся, их родителям, учителям, воспитателям);</li> <li>➤ самостоятельно разрабатывать коррекционно-развивающие (развивающие) программы для детей и подростков;</li> <li>➤ составлять рекомендации, заключения, психолого-педагогические характеристики;</li> <li>➤ проводить психолого-педагогический мониторинг;</li> <li>➤ осуществлять экспертизу образовательной среды.</li> </ul>
<b>Владеть</b>	<p><i>навыками</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ проведения диагностики с последующей интерпретацией результатов;</li> <li>➤ самостоятельного составления и проведения коррекционно-развивающих занятий с детьми различных возрастных категорий;</li> <li>➤ навыками составления рекомендаций, заключений, психолого-педагогических характеристик;</li> <li>➤ освоения алгоритмов ведения проектной работы.</li> </ul>
<b>Возможные виды и формы деятельности студентов на практике</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ самостоятельный подбор и анализ научно-методической литературы по выделенной психолого-педагогической проблеме;</li> <li>➤ <i>самостоятельное проведение</i></li> <li>➤ психологической диагностики учащихся;</li> <li>➤ одного (двух) коррекционно-развивающих занятий, тренинга (деловой игры) – по выбору магистранта и в зависимости от специфики учреждения;</li> <li>➤ психологической консультации (вид консультации, её тема выбирается магистрантом, например, в ходе консультации могут быть объявлены результаты диагностики и т. п.);</li> <li>➤ анализ, обсуждение, интерпретация и оформление результатов проведенных занятий;</li> <li>➤ составление отчёта по результатам практики;</li> <li>➤ представление групповых проектов и отчётов на итоговой конференции</li> </ul>

Таблица 4

# **Научно-исследовательская практика – МАГИСТРАТУРА** (примерные задачи, ожидаемые результаты, компетенции и возможные виды и формы деятельности студентов на практике)

<b>Задачи практики</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ овладение различными моделями и алгоритмами научного анализа;</li> <li>➤ освоение умений и навыков ведения научной дискуссии и выступления перед аудиторией;</li> <li>➤ освоение современных психотехнологий и диагностических методов (проведение диагностической и коррекционно-развивающей работы с детьми различных возрастных категорий);</li> <li>➤ приобретение навыков анализа и интерпретации данных, полученных в ходе диагностики;</li> <li>➤ формирование умения разрабатывать содержание и методы коррекционно-развивающей работы;</li> <li>➤ формирование навыков составления коррекционно-развивающих программ для детей и подростков;</li> <li>➤ овладение умениями и навыками оформления и ведения специальной документации педагога и практического психолога;</li> <li>➤ освоение навыков педагогической работы с бакалаврами.</li> </ul>
	<p><i>Предполагается, что в процессе практики студенты смогут:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ уметь составлять и излагать научное сообщение с учетом позиции слушателя;</li> <li>➤ освоить навыки ведения научной дискуссии в группе;</li> <li>➤ приобрести навыки анализа и рецензирования текста;</li> <li>➤ сформировать навыки составления текста выступления на педагогическом совете, методическом объединении и т. п.;</li> <li>➤ оказывать консультативную и методическую помощь учителям по вопросам организации и сопровождения проектной деятельности учащихся;</li> <li>➤ приобрести навыки рецензирования научных текстов (в том числе курсовых и дипломных работ, а также учебных программ);</li> <li>➤ освоить алгоритмы разработки и написания психологической характеристики учащегося (класс, группу).</li> </ul>
<b>Знать</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ методы работы с научным текстом;</li> <li>➤ приёмы ведения научной дискуссии;</li> <li>➤ современные приёмы оформления выступления с использованием компьютерной техники;</li> <li>➤ принципы организации проектной деятельности учащихся общеобразовательной школы.</li> </ul>
<b>Уметь</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ подготовить презентацию по психолого-педагогической тематике;</li> <li>➤ выступить с докладом по теме своего научного исследования;</li> <li>➤ организовать проектную деятельность учащихся;</li> <li>➤ осуществлять экспертизу образовательной среды;</li> <li>➤ выявлять риски образовательной среды конкретного учреждения и определять способы их устранения;</li> <li>➤ провести педагогический совет (методическое совещание);</li> <li>➤ подготовить выступление на родительском собрании.</li> </ul>
<b>Владеть</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ навыками рецензирования научных текстов;</li> <li>➤ приёмами организации и ведения научной дискуссии;</li> <li>➤ аргументацией как методом ведения научного исследования;</li> <li>➤ навыками подготовки и оформления выступления (презентации) с использованием компьютерной техники;</li> <li>➤ технологиями осуществления экспертизы образовательной среды и проведения психолого-педагогического мониторинга.</li> </ul>
<b>Возможные виды и формы деятельности студентов на практике</b>	<p><i>Научно-исследовательская практика может быть связана с научно-исследовательской работой студента магистратуры, а также с выполнением эмпирического исследования в рамках магистерской диссертации.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ проведение различных экспериментов;</li> <li>➤ разработка и апробация коррекционно-развивающих программ для детей и подростков;</li> <li>➤ подготовка сообщений, выступлений, докладов по теме своего исследования.</li> </ul> <p><i>Также студенты могут выступить в качестве руководителей проектных работ учащихся старших классов</i></p>

Необходимо отметить, что такие *приоритетные задачи практики*, как:

- развитие профессиональной мотивации;
- формирование профессиональной позиции и стиля поведения педагога-психолога (педагога), освоение профессиональной этики;
- развитие педагогической и психологической интуиции;
- формирование способности к самоанализу и рефлексии своей практической работы (способов и результатов своих профессиональных действий);
- осознание своих профессиональных интересов; построение индивидуальной/профессиональной и/или образовательной траектории;
- адаптация студентов к реальным условиям работы в различных учреждениях и организациях;
- приобретение навыков взаимодействия в команде специалистов – решаются на практических занятиях на протяжении всего процесса обучения студентов бакалавриата и магистратуры.

Также все виды практики предусматривают:

- психологический анализ запроса учреждения (запрос может быть получен от администрации образовательного учреждения, классного руководителя, психолога);
- самостоятельный подбор и анализ научно-методической литературы по выделенной психолого-педагогической проблеме;
- анализ, обсуждение, интерпретация и оформление результатов проведенных занятий (консультаций);
- представление групповых проектов и отчётов на итоговой конференции.

На первом этапе практики студенты самостоятельно составляют индивидуальный план прохождения практики в соответствии с реальными условиями учреждения и его спецификой.

По окончании практики студенты должны подготовить отчёт: проанализировать, обобщить и систематизировать полученные в ходе практических занятий знания, умения и навыки по следующим разделам (приведём примерную схему отчёта для студентов бакалавриата, обучающихся по профилю подготовки «Психолог образования»):

- 1) рабочее место педагога/практического психолога, методическое и материально-техническое оснащение кабинета;

- 2) основные виды документации практического психолога;
- 3) этические и правовые нормы в деятельности психолога-практика;
- 4) виды деятельности практического психолога и область их применения;
- 5) формы и методы работы психолога, краткая характеристика перечисленных методов;
- 6) диагностические методики;
- 7) коррекционно-развивающие программы;
- 8) впечатления от практики (в свободной форме);
- 9) описание личных трудностей и достижений;
- 10) предложения по организации практики.

Важно, чтобы в течение практики студенты не только выполняли отдельные задания, связанные с отработкой тех или иных видов деятельности, форм, методов, методик, но и учились самостоятельно ставить цели и определять задачи своей деятельности, выбирать адекватные методы для их реализации. Не менее важны умения оценивания результативности собственных действий и их корректирования (в случае необходимости), осознания своей профессиональной позиции, понимания границ своей профессиональной компетентности. В связи с вышеперечисленными приоритетами возникает необходимость включения в практическую деятельность студентов бакалавриата и магистратуры *проектных форм работы*. Именно в процессе выполнения проектной работы студенты смогут преодолеть некоторую фрагментарность, «увидеть» работу педагога и психолога «в целом». Групповой анализ проектной работы позволит бакалаврам и магистрантам выявить элементы профессиональной деятельности, которые на данном этапе сформировались у них недостаточно хорошо.

Выполнение проекта в малой группе (по 3–4 человека) помогает студентам приобрести навыки группового взаимодействия, научиться распределять профессиональные обязанности, совместно обсуждать проблемы, возникающие на практике.

В качестве примера представим описание задания (проектной работы) для студентов, обучающихся по направлению 050400 «Психолого-педагогическое образование» профиль «Психолог образования».

В зависимости от специфики организации деятельности психолога (психологической службы) в школе (психологическом или социальном центре) студенты выбирают одну из представленных в про-



грамме тем (или предлагают свою тему). Данные темы могут быть изменены в соответствии с условиями конкретного образовательного или социального учреждения. При уточнении темы проектной работы учитываются возрастная категория детей и специфика образовательного (социального) учреждения.

Приведём некоторые темы проектных работ.

1. *Проблема мотивации учебной деятельности.*
2. *Проблема школьной неуспеваемости.*
3. *Развитие творческих способностей учащихся.*
4. *Профориентация старшеклассников (проблема выбора профильного класса, психологическое сопровождение предпрофильной подготовки учащихся).*
5. *Ценностные ориентации учащихся.*

Проект выполняется с классом (группой).

Предполагается, что проект будет включать четыре модуля.

1. *Теоретический модуль*

- Введение – актуальность, постановка проблемы исследования, определение объекта и предмета исследования, краткое описание методов и класса (группы детей) – участников проекта.
- Краткий обзор психолого-педагогической литературы по теме проектной работы (примерно 3–5 с.).

Важно, чтобы студенты учились соотносить психологическую проблему и специфику возраста, учитывать ведущую деятельность, новообразования, задачи возраста, приобретали навыки описания проблемы через призму возрастных особенностей.

2. *Диагностический модуль*

- *Характеристика методов и методик, используемых в проекте (3–4 методики, в зависимости от цели исследования).* Желательно, чтобы студенты использовали не только опросники, но и применяли различные исследовательские методы. Особое внимание следует уделять освоению метода наблюдения.
- *Самостоятельное проведение диагностики с классом, группой учащихся.* Результаты диагностики студенты отображают в таблицах, графиках, схемах; также данный раздел проектной работы содержит анализ и интерпретацию результатов диагностики.

3. *Практическая часть (разработка и проведение одного-двух коррекционно-развивающих занятий по данной проблеме).* В про-

екте должен быть представлен план-конспект занятия и разработаны рекомендации для групповой работы.

4. *Рефлексивный модуль*: осознание собственной профессиональной позиции, своих профессиональных трудностей и достижений.

Описание индивидуального психологического случая также является одной из эффективных форм работы. Предполагается, что на первоначальном этапе практики студенты смогут получить запрос (от психолога, педагога, школьника).

При индивидуальной работе с учащимся и описании индивидуального психологического случая студенты могут придерживаться схемы:

- 1) получение и описание запроса;
- 2) переформулировка запроса, выделение психологической проблемы, выявление предполагаемых причин психологической проблемы (постановка гипотез);
- 3) подбор диагностического инструментария (перечень методик и их краткая характеристика);
- 4) осуществление диагностики (ход диагностики, наблюдение за учащимся в процессе диагностики);
- 5) анализ и интерпретация результатов диагностики (диагностические бланки, рисунки и тому подобное должны быть представлены в отчёте по практике);
- 6) психологическое заключение; составление рекомендаций в 3 вариантах (подростку, родителям, учителям);
- 7) рефлексия; осознание собственной позиции психолога, исследователя, консультанта (трудности, профессиональные удачи и т. п.).

Также студентам может быть рекомендована схема, разработанная Л. А. Регуш [5]:

- 1) факторы, определяющие особенности психического развития в данный период, и факторы, порождающие проблему, описанную в ситуации;
- 2) типичные кризисы и проблемы данного (рассматриваемого) периода;
- 3) описание проблемной ситуации;
- 4) формулирование проблемы;
- 5) раскрытие противоречий, порождающих проблему, описанную в ситуации;
- 6) этапы, механизмы возникновения проблемы (первые внешние признаки ее зарождения);

- 7) внешние и внутренние показатели (маркеры) зарождающейся проблемы;
- 8) положительные последствия различных вариантов решения проблемы;
- 9) отрицательные последствия неразрешенности проблемы;
- 10) что нужно было сделать (каковы необходимые условия), чтобы можно было предупредить возникновение проблемы и ее отрицательных последствий [там же].

В настоящее время необходим поиск новых форм и методов обучения для подготовки специалистов, способных обеспечить инновационные изменения в сфере образования. Одной из главных составляющих успеха является преемственность обучения на различных ступенях и этапах образования. Программы *практики* должны строиться с учётом формирования у студентов знаний и профессиональных компетенций, позволяющих решать разнообразные профессиональные задачи. Создание новой модели практики студентов, предполагающей преемственность целей и задач различных видов практики, позволит качественно изменить условия подготовки специалистов для *Новой школы*.

#### *Литература*

1. Голуб Г.Б., Чуракова О. В. Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся. Самара: Изд-во «Профи», ЦПО, 2003. 5 с.
2. Егорова М. А. Новая парадигма профессиональной подготовки психолога образования // Теоретические и прикладные проблемы психологии образования: сборник научных статей / под ред. Н.В. Нижегородцевой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. 180 с. С. 37–55.
3. Егорова М. А., Кузнецова О. В., Леонова О. И. Стажировочная площадка – пространство практико-ориентированной подготовки педагогических кадров. Педагогический журнал Башкортостана. 2013. № 1 (44). С. 55–60.
4. Практическая психология образования: Учеб. пособие / под ред. И. В. Дубровиной. 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2004. 528 с.
5. Регуш Л. А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). СПб.: Речь, 2006. 320 с.
6. Росина Н. Л. Формирование профессиональной обучаемости студентов-психологов в вузе. Киров: Старая Вятка. 2011. 219 с.
7. Рубцов В. В., Марголис А. А., Гуружанов В. А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62–68.
8. Рубцов В. В. Модернизация педагогического образования: психолого-педагогическое направление // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2012. № 2. С. 22–25.
9. Филатова Л. О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования // Дополнительное образование. 2005. № 7. С. 9–11.

## ПОСЛЕСЛОВИЕ

### *В поиске единомышленников среди исторических личностей*

Вместо подведения итогов приведем высказывания писателей, философов и ученых, которые ни при каких обстоятельствах не могли бы стать авторами этого сборника. Но их высказывания способны открыть новые грани, усилить представленные в статьях размышления психологов.

Хосе Ортега-и-Гассет: «Развитие – не зачеркивание вчерашнего, а напротив, сохранение самой его сути, у которой достало сил сделать сегодняшний день намного лучше» (Камень и небо, 2000, с. 111).

Хосе Ортега-и-Гассет: «Сравнивая эпохи, надо пользоваться двойной бухгалтерией – отдельно сопоставлять реалии и отдельно идеалы времени. То, что есть и то, что должно быть. Иной подход бессмыслен. Суть идеала в невозможности его осуществить. Его назначение скорее в том, чтобы бесконечно возвышаться над действительностью и влиять на нее символически, наподобие того, как звезды влияют на корабль. Полярная звезда – не порт, куда можно приплыть, но дальний, нездешний знак, который уточняет курс и дает направление» (там же, с. 114).

У. Черчилль: «Всегда гораздо легче провозглашать принципы, нежели следовать им в жизни .... Однако тот, в чьей душе убеждения пустили глубокие корни, имеет больше шансов выстоять среди стремительно изменяющихся обстоятельств и повседневных случайностей, нежели тот, кто не видит дальше собственного носа и заботится лишь об удовлетворении своих сиюминутных прихотей» (ЖЗЛ, с. 367).

Я. Я. Рогинский: «Чем легче и скорее происходят перемены, тем они более поверхностны» (Проблемы антропогенеза, 1977, с. 192).

М. Кундера: «Ускорение Истории решительно изменило существование отдельного человека, которое в предыдущих веках разворачивалось от рождения до смерти на фоне одной-единственной исторической эпохи: сегодня оно охватывает целых две эпохи, а то и больше. Если прежде История двигалась вперед гораздо медленнее, чем человеческая жизнь, сегодня она мчится быстрее, бежит, ускользает от человека, и под угрозой оказывается непрерывность и единство самой жизни» (Встреча, 2013, с. 38).

## **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

### ***Московского городского психолого-педагогического университета***

#### **АВДЕЕВА**

**Наталья Николаевна** — кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии МГППУ  
nnavdeeva@mail.ru

#### **БАСИЛОВА**

**Татьяна Александровна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, зав. кафедрой специальной психологии факультета клинической и специальной психологии МГППУ, профессор Московского городского психолого-педагогического университета  
basilovata@mgppu.ru

#### **ВЕНГЕР**

**Александр Леонидович** — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»

#### **ГОРШКОВА**

**Наталья Михайловна** — аспирант кафедры детской и семейной психотерапии Московского городского психолого-педагогического университета, педагог-психолог центра психолого-медико-социального сопровождения «Радинец»  
gor\_nm@mail.ru

#### **ДРУЖИНИНА**

**Наталья Игоревна** — педагог-психолог гимназии № 1551, Москва

#### **ЕГОРОВА**

**Марина Алексеевна** — кандидат педагогических наук, декан факультета психологии образования, профессор кафедры педагогической психологии Московского городского психолого-педагогического университета  
mareg59@mail.ru

#### **ЕРМОЛАЕВА**

**Марина Валерьевна** — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии Московского психолого-социального университета

#### **КОВАЛЕВА**

**Наталья Борисовна** — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории философии и дидактики образования Московского института развития образования (МИРО)  
nkovaig@mail.ru

**КОТЛЯР (КОРЕПАНОВА)**

- Инна Александровна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»  
iakorepanova@gmail.com

**КУЗНЕЦОВА**

- Оксана Викторовна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета  
kseniko@mail.ru

**ЛУБОВСКИЙ**

- Дмитрий Владимирович** — кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии Московского городского психолого-педагогического университета

**МАТУШКИНА**

- Наталья Юрьевна** — начальник координационно-аналитического отдела Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета  
nataliamoyseeva@gmail.com

**МАХНАЧ**

- Александр Валентинович** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник федерального государственного бюджетного учреждения науки Института психологии РАН, Москва  
a.makhnach@psychol.ras.ru

**МУСАЕЛЯН**

- Нонна Юрьевна** — педагог-психолог дошкольного отделения средней школы № 1010

**НАРТОВА-БОЧАВЕР**

- Софья Кимовна** — доктор психологических наук, профессор Московского городского психолого-педагогического университета  
s-nartova@yandex.ru

**ОБУХОВ**

- Алексей Сергеевич** — кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии образования, профессор Московского педагогического государственного университета,  
ao@redu.ru

**ОБУХОВА**

- Людмила Филипповна** — доктор психологических наук, заведующий кафедрой возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, профессор,  
mila-38@mail.ru

**ПОЛИВАНОВА**

**Катерина Николаевна**

- доктор психологических наук, профессор Высшей школы экономики и кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, kpolivanova@mail.ru

**ПРЯЖНИКОВА**

**Елена Юрьевна**

- доктор психологических наук, профессор Московского городского психолого-педагогического университета e-pryazhnikova@yandex.ru

**РЫЖОВА**

**Елена Александровна**

- магистрант Московского городского психолого-педагогического университета

**СМИРНОВА**

**Елена Олеговна**

- доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета smirneo@mail.ru

**СОКОЛОВА**

**Мария Владимировна**

- кандидат психологических наук, специалист Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета sokolovamw@mail.ru

**ТОЛСТЫХ**

**Наталья Николаевна**

- доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой социальной психологии развития факультета социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета nntv@list.ru

**ФИЛИППОВА**

**Елена Валентиновна**

- кандидат психологических наук, заведующая кафедрой детской и семейной психотерапии Московского городского психолого-педагогического университета e.v.filippova@mail.ru

**ХОРОШЕВА**

**Екатерина Владимировна**

- кандидат психологических наук katekhorosheva@yandex.ru

**ЧУРИЛОВА**

**Екатерина Евгеньевна**

- кандидат психологических наук, ст. преподаватель кафедры психологии развития Московского педагогического государственного университета super\_chy@mail.ru

**ШАХУЛОВА (ИСАКОВА)**

- Юлия Вячеславовна** — педагог-психолог дошкольного отделения школы № 1010, Москва

**ШНЕЙДЕР**

- Лидия Бернгардовна** — доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой педагогической психологии Московского психолого-социального университета  
lidashner1@rambler.ru

**ШУМАКОВА**

- Наталья Борисовна** — доктор психологических наук, профессор Московского городского психолого-педагогического университета, Психологический институт Российской академии образования  
n\_shumakova@mail.ru

**ЭЛЬКОНИН**

- Борис Данилович** — доктор психологических наук, зав. лабораторией Психологического института Российской академии образования  
belconin@bk.ru

**ЭЛЬКОНИНОВА**

- Людмила Иосифовна** — доктор психологических наук, доцент, кафедра возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, ведущий научный сотрудник Института психолого-педагогических проблем детства Российской академии образования, Москва



**У истоков развития.  
Сборник научных статей**

**Редакторы**  
*Л. Ф. Обухова,*  
*И. А. Котляр (Корепанова)*

**Отпечатано в Отделе оперативной полиграфии МГППУ**

**Подписано в печать 10.09.2013.**  
**Формат: 60х88/16. Бумага офсетная.**  
**Гарнитура Times. Печать цифровая.**  
**Усл. печ. л. 14,2. Уч.-изд. л. 16,6.**  
**Тираж 250 экз.**