

ББК 88.4

Ц 85

Цукерман Г.А., Мастеров Б.М.

Ц 85 Психология саморазвития. М.: Интерпракс, 1995, 288 с.

ISBN 5-85235-211-X

Книга состоит из двух частей: часть I — психология саморазвития; часть II — психотехника риска и правила безопасности.

В части I пособия рассматриваются новые подходы к изучению и коррективке мыслительного процесса у подростков.

Освещаются различные методики развития интеллекта, техники и приемы, помогающие самопознанию и самосовершенствованию.

В части II изложены психологические принципы проведения занятий с подростками. В ней дается анализ групповой динамики и рекомендации по созданию психологических техник и приемов, помогающих подросткам познать себя и выработать умение управлять своей внутренней жизнью.

Пособие рассчитано для учащихся старших классов и преподавателей-психологов.

ББК 88.4

Часть I написана Цукерман Г.А.

Часть II написана Мастеровым Б.М.

ISBN 5-85235-211-X

© Интерпракс, 1995

© Цукерман Г.А., 1995

© Мастеров Б.М., 1995

СЕМЬ

СЕМЬ РАЗ ОТМЕРЬ

Преподавание психологии подросткам — занятие рискованное. Отроки 10—12 лет обладают столь высокой самостоятельностью и инициативностью при недостаточной критичности и привычке просчитывать отдаленные последствия своих поступков, что могут изрядно навредить себе и своим близким, пытаясь немедленно воплотить в жизнь свои свежееобретенные психологические знания и умения. Имея дело с этими стихийными экспериментаторами в сфере человеческих отношений, приходится с особой аккуратностью выбирать содержание обучения, ориентируясь на возрастные и индивидуальные особенности учеников в гораздо

большей степени, чем это делается в других учебных курсах.

Семь раз отмерить границы возрастных возможностей младших подростков помогают те конкретные знания возрастной психологии, которые в наиболее концентрированном виде представлены в различных периодизациях психического развития. Знание разных периодизаций позволяет избежать односторонности, сделать свое видение возраста более многомерным, стереоскопическим и хотя бы отчасти преодолеть развивательный демонизм, свойственный тем последователям отечественной школы «поэтапного формирования», которые развитие свели к обучению и воспитанию.

Преподаватель психологии, ориентированной на фасилитацию процессов саморазвития учеников, не имеет права становиться для своих питомцев учителем жизни, наставником, знающим, зачем, куда и как надо развиваться этим конкретным детям. Чтобы учитель психологии саморазвития не перерождался в проповедника (а ученики будут выталкивать Вас в эту позицию, искушая своей преданностью и доверчивой отзывчивостью), необходимо заострить свой слух, свою чувствительность к той невятности отроческого самосознания, которую Вам предстоит услышать и понять. Речь зарождающегося самосознания чаще всего напоминает «автономную» речь годовалого младенца, абсолютно понятную маме и решительно ничего не значащую, если ее выслушать в магнитофонной записи. И переход от «автономной» к культурно адресованной речи происходит по одним и тем же законам во всех возрастах: через понимание, перевод на общедоступный **язык** и надлежащий ответ. Но если в младенчестве это может сделать только мама, то в отрочестве это доступно любому взрослому, способному понять и перевести автономную речь самосознания на общедоступный язык. Периодизации психического развития знакомят нас с основными тематизмами отроческого самосознания.

ДАНИИЛ БОРИСОВИЧ ЭЛЬКОНИН:

«КАКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВЕДЕТ ЗА СОБОЙ ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ПОДРОСТКОВ?»

Взросшая периодизация Д.Б. Элькониной, наиболее известная русскоязычным психологам и педагогам, отражает тот подход к психологии развития, который сложился в школе Л.С. Выготского. Рассмотрим ключевые понятия, на которых базируется этот подход: «ведущая деятельность», «психические новообразования», «возрастной кризис».

ВЕДУЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ—это та деятельность, которая определяет (задает, назначает) основное направление развития в том или ином возрасте. В самом понятии «ведущая деятельность» содержится представление о рукотворном, культурно-обусловленном характере психического развития. Вся социокультурная традиция западной психологии развития вслед за Маргарет Мид убедительно показала, что в некоторых человеческих обществах нет ни следа того мучительного подросткового возраста, от которого ощутимо страдает современная европейско-американская цивилизация.

На языке теории Д.Б. Элькониной выводы М. Мид могут быть переформулированы так: психологический облик людей 10—15 лет определяется тем, в какую ведущую деятельность включает их взрослое общество. Если «отроки» включаются во взрослую трудовую деятельность (как это происходит в описанном М. Мид традиционном обществе Самоа), то вместо подросткового разрыва, провала между детством и взрослостью существует мягкий, плавный переход.

Но зачем обращаться в далекое прошлое за примерами влияния ведущей деятельности на психологический облик целых поколений? Еще полвека назад в нашей стране, когда обязательным, всеобщим было лишь начальное образование, и «дети» 11—12 лет от учения переходили непосредственно к труду или трудовой подготовке, облик подросткового возраста резко отличался от современного. Проблема безответственности (невзрослости) отроков была гораздо менее острой, но и проблемы внутренней независимости, поиска личной позиции, творческого развития тогда тоже не возникали. А два века назад: «... законное положение для крестьян весьма порядочно было сделано — женщине 13 лет, а мужчине 15 лет к бракосочетанию положено, чрез что они, ввыкнув, во-первых друг к другу, а во-вторых к своим родителям, будут иметь прямую любовь со страхом и послушанием»¹

Итак, психическое развитие — вещь гибкая и податливая. Даже в отрочестве, то есть на весьма продвинутой стадии развития, поколения за поколениями отливаются по одной мерке (например, по мерке «страха и послушания»), проходя через горнило соответствующей ведущей деятельности, определяемой а) своим особым предметом, б) особой системой отношений участников этой деятельности.

Та способность, которая складывается у ребенка в ходе осуществления ведущей деятельности, называется центральным ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ НОВООБРАЗОВАНИЕМ возраста. Периодизация Д.Б. Эль-кониной акцентирует рукотворную природу психологических новообразований: мы — общественные взрослые строим их сами, вводя ребенка в ту или иную ведущую деятельность. К примеру, многолетние исследования Д.Б. Элькониной, В. В. Давыдова и их сотрудников убедительно показали, что способность к рефлексии может стать среднестатистической нормой младшего школьного возраста, если в начальной школе систематически организовывать ведущую учебную деятельность. Если же этого НЕ делать, то способность к рефлексии оказывается уделом редких, так называемых «одаренных» детей. Но если бы одаренные младшие школьники не обнаруживали никаких рефлексивных способностей, то теория учебной деятельности как ведущей для младшего школьного возраста была бы чистой утопией, кабинетным измышлением, не учитывающим возрастные возможности детей. Весь пафос подхода Д.Б. Элькониной к процессу психического развития в том и состоит, что, проектируя ведущую деятельность, учитель может существенно влиять на развитие, развивая то высшие возможности. Но при этом ведущая деятельность для каждого возраста не назначается волюнтаристически (что захочу, то и разовью). Складывающиеся в ней психологические новообразования должны соответствовать природе возраста, внутренней логике психического развития.

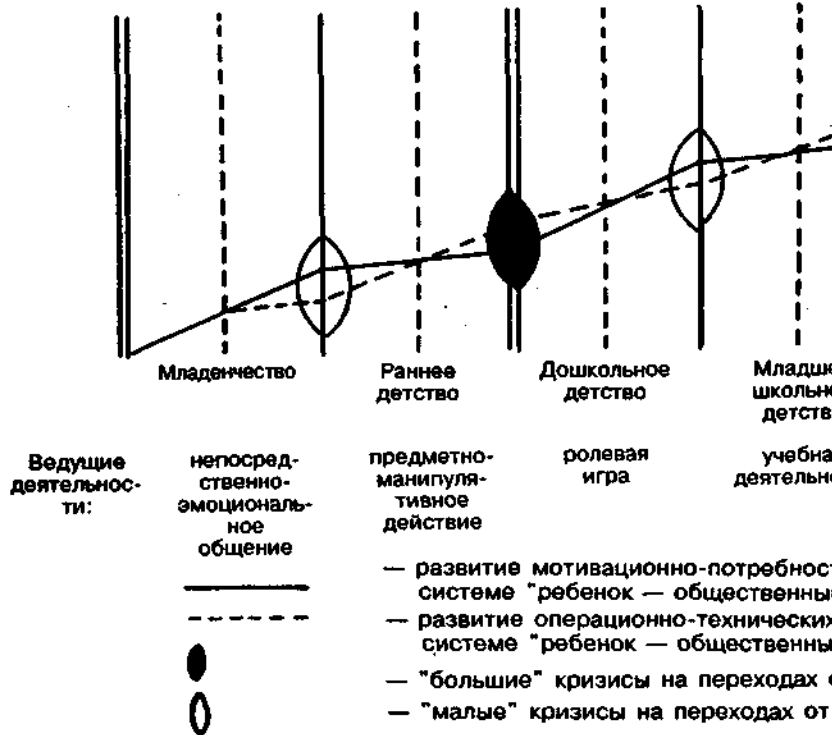
Уловить эту логику, услышать собственный голос детских потребностей и удовлетворить их, строя соответствующую деятельность, легче всего в разрывах между взрослыми программами обучения и воспитания, в КРИТИЧЕСКИЕ ПЕРИОДЫ РАЗВИТИЯ. Кризисами развития или критическими возрастами в школе Выготского называются переходы от одной ведущей деятельности к другой. Если два предыдущих понятия — ведущая деятельность и психические новообразования акцентировали роль искусственных, социокультурных, средовых факторов развития, то понятие «кризис» указывает на существование внутренних законов психического развития, на то, что ребенка развивает не только среда (но, как шутят психологи, и другие дни недели).

Кризис — это своеобразное, поведенческое указание самого ребенка на возникшую у него потребность перемен: изменения системы отношений со взрослыми, появление нового предмета совместной деятельности со взрослыми, то есть новой ведущей деятельности. Кстати, подросток все это «проговаривает» открытым текстом своего поведения, но не всегда словами: «Я уже взрослый, я хочу взрослого, равноправного отношения к себе. Мне сейчас важнее всего мои отношения с людьми, а отношения математических, физических, грамматических понятий менее интересны...» Если мы (общественные взрослые) вовремя услышим позитивное содержание кризисного сообщения ребенка, то, возможно, нам удастся избежать негативистических проявлений переходного возраста. Последнее утверждение пока что не доказано, это скорее мечта психологов, чем научная гипотеза. Но мечта эта столь увлекательна, что 25 лет назад, впервые услышав ее на лекции Даниила Борисовича Элькониной, и немедленно заразившись ею, я размышляла о курсе психологии не ПРО подростков, а ДЛЯ подростков. Однако 25 лет ушло на то, чтобы зализать раны собственного подросткового кризиса. Теперь можно попробовать.

Какие вехи, указатели дает для осуществления этой мечты периодизация Д.Б. Элькониной? (В схеме 1 она приведена полностью.) В подростковом, как и в любом другом возрасте, Д.Б. Эльконин выделяет кризисный и стабильный периоды. Поданным клинических исследований, проведенных им совместно с Т.В. Драгуновой, 11—12 лет — это время перестройки всей социальной ситуации развития ребенка. Той точкой опоры, обнаружение которой приводит к перевороту всего внутреннего мира ребенка, является, по мысли Д.Б. Элькониной, «ориентировка на себя как основное условие решения»² всех жизненных задач, в том числе и задач из школьных учебников. При решении каких задач человек в возрасте 11—12 лет в первую очередь выделяет важнейшее из всех условий — себя, свои качества, умения, пристрастия...? При решении задач, связанных с **построением отношений с другими людьми**.

«Евгений Онегин». (Комментарий. — Л-д, Просвещение, 1980, с.219). Вспомним, что возрастные границы семейно-хоазйственной деятельности как ведущей для крестьянских подростков России, и в XIX веке не были очень жесткими: «Мой Ваня моложе меня был, мой свет. А было мне тринадцать лет.» (А.С. Пушкин. Евгений Онегин. 3 гл., XVDTJ.

Схема I. Периодизация детства по Д



Открытая и исследованная в младшем школьном возрасте ситуация всеобщего равенства перед общими законами математики, гармонии, орфографии..., развившаяся за годы начального обучения способность усваивать принципы, образцы, эталоны действия взрослых, имеет тенденцию распространяться за рамки школьных предметов и захватывать новые территории. Самая доступная для детей область приложения их новых способностей — это их собственная практика взаимоотношений с другими людьми.

В тончайшем клиническом исследовании Д.Б. Эльконину и его сотрудникам удалось показать, что именно в начале подросткового возраста деятельность общения, сознательное экспериментирование с собственными отношениями с другими людьми (поиски друзей, конфликты, выяснение отношений, смена компании) выделяется в относительно самостоятельную область жизни.

Новообразованием критической фазы подросткового возраста, ярким свидетельством того, что отрочество началось, является так называемое «чувство взрослости» — особая форма отроческого самосознания. Заметим, что этот психологический симптом начала подросткового возраста не совпадает по времени с физиологическими симптомами: чувство взрослости может возникнуть много раньше полового созревания. «Чувство взрослости есть новообразование сознания, через которое подросток сравнивает и отождествляет себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность.»

Если на основе чувства взрослости отроку удастся развернуть новую ведущую деятельность — Д.Б. Эльконин назвал ее интимно-личностным общением, а Д.И. Фельдштейн переименовал в общественно полезную — предметом которой являются способы построения человеческих отношений в любой совместной деятельности, то к концу подросткового возраста складывается достаточно развитое самосознание, в котором «совершается отрицание взрослости именно благодаря ориентации на себя. Итог: я НЕ взрослый. Отсюда поворот к новым задачам» — постановка задач саморазвития, самосовершенствования, самоактуализации и возможность учебно-профессиональной деятельности юношеского возраста, в которой осуществляется поиск средств для решения этих задач.

Каковы педагогические следствия такого взгляда на подростковый возраст среди других возрастов?

1. Совершающийся на границе младшего школьного и подросткового возраста переход от действия по логике задачи к ориентации на себя, как основное условие решения задачи, надо специально строить, чтобы этот кульминационный момент развития был прожит детьми в его чистых, культурных формах. Но формы эти необходимо создавать, и в этом — основная задача проектировщиков «развивающей среды».

2. Нам не дано предугадать, как обнаружит себя «чувство взрослости» в каждом

конкретном случае, но а) стоит изучить язык этого чувства, чтобы вовремя услышать его первый лепет и надлежащим образом ответить; б) необходимо помогать отрокам в поиске культурных средств выражения их «чувства взрослости» чуть раньше того, как оно проявит себя на языке, малоприятном взрослому слуху. Здесь уместно вспомнить о наблюдениях А.Р. Лурия над двумя близнецами, которых «умные» родители не пичкали культурными средствами общения. Дети, предоставленные сами себе, построили «автономную» речь, понятную им одним. Аналогичный процесс происходит и в подростковых сообществах, когда взрослые самоустраняются.

3. Общие способы построения равноправных человеческих отношений в межличностном общении, совместном труде, учебе — в любой человеческой деятельности на границе подросткового возраста могут и должны стать для самих подростков предметом специального изучения и освоения.

Если эти три условия организации «развивающей среды» будут выполнены, то есть надежда на то, что к концу подросткового возраста у отрока сложится способность к постановке задач саморазвития.

ЭРИК ЭРИКСОН: ГЛАВНОЕ РАЗВИВАЮЩЕЕ ПРОТИВОРЕЧИЕ

Когда говорят об открытии законов психического развития, сделанном Э. Эриксонем, слово «открытие» обретает свой прямой, исходный смысл. Этот мудрый клиницист, пристально всматриваясь в течение обыденной жизни, увидел то, что было всем известно, но как бы заслонено завесой прежних воззрений, и ясно поименовал увиденное. Когда он это сделал, мир — сообщество психологов — удивился только одному: как же можно было до сих пор не замечать очевидного..! И с 60-х годов XX века концепция Эрика Эриксона для всего западного мира определила научное видение процессов психического развития.

Центральным в периодизации Эриксона является понятие **ИДЕНТИЧНОСТЬ** и **САМОИДЕНТИЧНОСТЬ**. Сам Эриксон определяет это понятие только тавтологически, как «субъективное чувство непрерывной самотождественности». Американский словарь психологических терминов дает не многим более содержательное определение: «Идентичность — это условие, при котором человек ощущает себя неизменным (в своих существенных проявлениях), действуя в самых разных жизненных обстоятельствах», «Самоидентичность — это чувство того, что я остаюсь тем же самым, основанное главным образом на преемственности моих целей, намерений и воспоминаний». Разумеется, это не определения сущности явления, а синонимический ряд: идентичный -> такой же - одинаковый = вполне схожий = совпадающий с самим собой. Русское слово «тождество» или «тожество» является калькой латинского «идентичность» и образовано от корня «то же» (самое). Сущностным, научным определением **САМОИДЕНТИЧНОСТИ** и является вся теория ее развития, представленная в схеме периодизации Э. Эриксона.

Быть самим собой в глазах значимых других, в том числе и в собственных глазах, — вот та «пружина», движущая сила развития, которую Эриксон, не называя, по счастью, потребностью, кладет в основание своей периодизации. Расширение радиуса значимых отношений задает внешние условия развития идентичности растущего человека. Вступая в новые и новые отношения с миром значимых людей, человек более или менее бессознательно делает выборы (разрешает кризисные противоречия данного типа отношений), которые и определяют направление развития на каждой возрастной ступени. Это направление может быть продуктивным, и тогда в человеке развиваются сильные качества, или, говоря языком отечественной психологии — новообразования, которые приводят к усилению, укрупнению чувства самоидентичности. Выбранное (навязанное) направление развития может быть деструктивным, и тогда в человеке развивается центральная патология данного возраста, разрушающая, ослабляющая чувство самоидентичности. В схеме 2 представлены основные стадии жизненного цикла (по Э. Эриксону с некоторыми сокращениями и русификацией).

Забываясь о здоровом, позитивном направлении всего онтогенеза, Эриксон многократно подчеркивал два обстоятельства.

1. Одна стадия развития не замещает другую, а подстраивается к ней. Начало возраста — понятие весьма условное: та общая способность, которая будет ключевой в новом возрасте, уже обнаружила себя в более примитивном, экзотическом виде в предыдущих возрастах. А о конце возраста говорить еще труднее: ни один возраст не кончается, не исчерпывается при начале следующего возраста, и его новообразования продолжают развиваться по схеме 3. Многие проблемы, осложнения, отклонения развития являются следствием

неразрешенности кризисных противоречий предыдущих периодов развития. Так, подросток, у которого базисное доверие к людям и к самому себе не сложилось в младенчестве или не развилось в последующих возрастах, будет испытывать большие трудности при вхождении в любую сверстниковую группу, чем подросток с устойчивым и развитым (тренированным) доверием к окружающим.

Схема 2. Полный жизненный цикл по Э. Эриксону

Стадии	Радиус значимых отношений	Основной выбор или кризисное противоречие возраста	Позитивные «новообразования» возраста	Деструктивные «новообразования» возраста
1. Младенчество	мать	основополагающая вера и надежда — против основополагающей безнадежности	базисное доверие, надежда	уход от общения и деятельности
2. Раннее детство	родители	самостоятельность против зависимости, стыда и сомнений	воля	навязчивость (импульсивность или соглашательство)
3. Возраст игры	семья	личная инициатива против чувства вины и страха порицания	целеустремленность, целенаправленность	заторможенность
4. Школьный возраст	соседи, школа	предприимчивость против чувства неполноценности	компетентность, умелость	инертность
5. Подростки	группы сверстников	идентичность против смещения идентичности	верность	застенчивость, негативизм
6. Юность	друзья, сексуальные партнеры, соперники, сотрудники	интимность против изоляции	любовь	исключительность (склонность исключать кого-либо (себя) из круга интимных отношений)
7. Взрослость	разделенный труд и общий дом	производительность против застоя, поглощенности собой	забота, милосердие	отверженность
8. Старость	человечество — «мой род»	целостность, универсальность против отчаяния, отвращения	мудрость	презрение

Схема 3. Непрерывность каждой возрастной ступени

Стадия	Новообразования		
	младенчества	раннего детства	возраста игры
Младенчество	Базисное доверие	возможность оставаться одному	инициативное построение доверительного общения
Раннее детство	доверие к правилам и образцам взрослых	Самостоятельность	инициативное подражание взрослым образцам
Возраст игры	доверие к нравственным эталонам взрослой жизни	самостоятельность в выборе занятий, партнеров, в смыслах	Инициативность

2. Говорить о разрешении того или иного кризисного противоречия, о выборе того или иного направления развития можно тоже лишь с оговоркой: при здоровом, а следовательно, пластичном ходе развития ни один из выборов не делается с максималистской окончательностью. Так, у подростков наряду с новообретенным чувством самоидентичности должно существовать некоторое здоровое смешение идентичности, и только тогда будет открыта возможность дальнейшего развития идентичности. Всякое ригидное, окончательное самоопределение опасно для души подростка, как опасен жесткий корсет для растущего тела: возможны остановка и искажения роста.

Подростковый возраст в концепции Эриксона занимает особое место именно потому, что работа по поиску самостождественности (основной и пожизненной труд души) становится в этом возрасте центральным событием. На каждой возрастной ступени развития человек прямо или косвенно, но постоянно и очень настойчиво спрашивает себя и близких: «Кто я? Какой я? Зачем я?». Задача подросткового возраста — интегрировать все предыдущие ответы в целостную картину самосознания. Если этот синтез происходит, то прежний относительно пассивный, преимущественно бессознательный процесс идентификации себя с теми жизненными обстоятельствами, в которые человек попадает не по собственному выбору (семья, школа, соседи...), приобретает качественно иной характер. Именно в этот период — в подростковом возрасте возможно начало сознательного, намеренного, творческого строительства себя и своих жизненных обстоятельств. А начинается творение себя с активных экспериментов по строительству своих отношений в группе сверстников. Придать этим экспериментам культурный, продуктивный характер — первейшая педагогическая задача. Именно ее можно решить в курсе психологии для подростков. Но не стоит обольщаться: средствами одного лишь этого курса глобальную задачу решить нельзя. Но психология как экспериментальная наука может вооружить подростков — стихийных психологов-экспериментаторов «передовыми методами» экспериментирования, существенно расширить и гуманизировать арсенал подростковых средств при неизбежном экспериментировании с собой и другими.

В выборе содержания психологического образования для подростков периодизации Д.Б. Эльконина и Э. Эриксона полностью совпадают. Однако прорисовкой нежелательных, тупиковых, патологических вариантов подросткового развития Э. Эриксон как клинический психолог существенно обогатил наши представления. Эриксон выделил четыре основных типа развития неадекватной идентификации:

1. Уход от близких взаимоотношений, обусловленный страхом потери собственной идентичности. Избегание слишком тесных межличностных взаимоотношений приводит к формализации, стереотипизации контактов, недоразвитости средств интимно-личностного общения, изоляции.

2. Размывание времени. В этом случае подросток обнаруживает неспособность (упорное нежелание) строить планы на будущее и, наподобие Питера Пэна — героя популярной книги Д.Барри, избегает взросления. Боязнь перемен, неверие в то, что что-то может измениться к лучшему, осложняются для таких отроков тревожным предчувствием неизбежности перемен.

3. Размывание способности к продуктивной работе отмечается у подростков, избегающих вовлеченности. Защищая свою неустойчивую идентичность, отроки боятся «отдаться» деятельности и потому неуспешны в ней. Эта защита выражается в том, что подросток не может найти в себе сил сосредоточиться на деле и жалуется на проблемы внимания.

4. Негативная идентичность — презрительное, враждебное неприятие ролей, ценимых в семье и ближайшем окружении подростка, попытки найти идентичность, прямо противоположную той, которую предпочитают и предуготовляют своему чаду ближние. Не менее опасен и для дальнейшего развития идентичности, и для здоровья общества прямо противоположный тип идентичности, описанный последователем Эриксона Джеймсом Марсиа (1980).

Предопределенная идентичность — некритичное принятие ценностей семьи, общества, религиозной группы... Уход от самого поиска себя порождает крайне нежелательный ригидный, консервативный, нерассуждающий личностный склад, становящийся легкой жертвой любых социальных авантюристов. Гитлерюгенд и пионерская организация пытались формировать именно этот тип идентификации, а Павлик Морозов стал незабвенным образом успешности подобных начинаний. Опасность какой бы то ни было предопределенной (за подростка сделанной) идентификации — национальной, идеологической, религиозной, классовой — это главная опасность нашего времени. А современная школа, увы, чаще всего еще успешно помогает ученикам принимать на веру то, что должно бы стать плодом трудных поисков и личных выборов.

Америка 60-х годов XX века подарила миру изумительный образ подростка, который мечтал «...как маленькие ребятишки играют вечером в огромном поле во ржи... А я стою на самом краю скалы, над пропастью, понимаешь? И мое дело — ловить ребятишек, чтобы они не сорвались в пропасть. Понимаешь, они играют и не видят, куда бегут, а тут я подбегаю и ловлю их, чтобы они не сорвались. Вот и вся моя работа. Стеречь ребят над пропастью во ржи.»³ Усилиями американского психолога Эрика Эриксона и его последователей очерчены границы той пропасти, куда могут сорваться подростки.

ЖАН ПИАЖЕ:

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОРАЗВИТИЯ

Отношение реального и возможного, отношение между «есть» и «может быть» — вот та интеллектуальная инновация, которая, согласно классическим исследованиям Ж.Пиаже и его школы, становится доступной детям после 11—12 лет. Многочисленные критики Пиаже пытались показать, что возраст 11—12 лет является весьма условным и может быть сдвинут в любую сторону, что переход на новый интеллектуальный уровень совершается не рывком, а проходит целый ряд промежуточных стадий. Но никто не оспаривал сам факт того, что на границе младшего школьного и подросткового возраста в интеллектуальной жизни человека появляется новое качество: «... подросток начинает анализ вставшей перед ним задачи с попытки выяснить возможные отношения, начинаемые к имеющимся в его распоряжении данным, а потом пытается путем сочетания эксперимента и логического анализа установить, какие из возможных отношений здесь реально имеются». (Флейвелл, 1967, с. 272).

Эта фундаментальная переориентация мышления с познания того, как устроена реальность, на поиск потенциальных возможностей, лежащих за непосредственной данностью, именуется переходом к гипотетико-дедуктивному мышлению. Пиаже указывает на сходство этого периода развития интеллекта с предыдущими: страсть к порядку и организации, свойственная младшим школьникам, сочетается здесь с познавательной дерзостью дошкольников. Но в отличие от младшего школьника подросток способен и склонен парить над действительностью, а в отличие от фантазий дошкольника мысленные построения подростка хорошо спланированы и базируются на анализе реальности.

Новые гипотетико-дедуктивные средства постижения мира резко раздвигают границы внутренней жизни подростка: его мир наполняется идеальными конструкциями, гипотезами о себе, окружающих, человечестве в целом. Эти гипотезы далеко выходят за границы наличных взаимоотношений и непосредственно наблюдаемых свойств людей (себя в том числе) и становятся основой экспериментального опробования собственных потенциальных

возможностей.

Слабая сторона подросткового мышления является обратной стороной того могущества мысли, которое подросток уже ощутил: резкая переоценка возможности с помощью идей усовершенствовать себя и общество. Флейвелл, известный психолог и исследователь школы Пиаже писал, что этот своеобразный «... эгоцентризм принимает форму наивного идеализма, склонного к неумеренному увлечению реформами и переустройством мира и отличающегося совершенной уверенностью в действенности своего мышления в сочетании с рыцарским пренебрежением к практическим препятствиям» (Флейвелл, 1967, с.297).

Развивая мысль Пиаже о новом витке эгоцентризма в подростковом возрасте, Давид Эткинд в 1967 году экспериментально показал поведенческие основания подросткового эгоцентризма. Подростки преодолевают «житейский» наивный эгоцентризм детей более младшего возраста, которые собственную точку зрения считают единственно возможной по той простой причине, что не отличают свой взгляд на некий факт от самого факта и не ведают о существовании, о возможности посмотреть на этот же факт иначе. Подростки же, напротив, захвачены открывшимся им разнообразием точек зрения на один весьма увлекательный факт — факт собственного уникально-неповторимого существования. Но при этом подростки впадают в новую форму поглощенности собственной точкой зрения. Они столь интенсивно себя анализируют и оценивают, что легко поддаются иллюзии, будто их непрерывно оценивают все окружающие. Д. Эткинд показывает, что подростки как бы театрализуют собственную жизнь: они все время вычисляют и учитывают воображаемые реакции на их поведение, внешность, образ чувств и мыслей со стороны некой воображаемой ими аудитории. При этом друг друга они замечают мало, ибо роль обозреваемого для них более значима, чем роль обозревателя. Такого рода эгоцентризм порой не исчезает с возрастом и остается у многих взрослых, но его пик приходится на начало отрочества. Смягчение, угасание подросткового эгоцентризма происходит по мере развития близких, непосредственно-личностных отношений со сверстниками, делящимися друг с другом своими переживаниями, оценками и демонстрирующими саму возможность взаимопонимания.

Одна из задач курса психологии для подростков — усилить и рационализировать, снабдить инструментарием процесс сравнения себя с другими, который мог бы снижать уровень эгоцентризма. При этом стоит активно использовать, и одновременно совершенствовать новые возрастные возможности интеллекта подростков. Чем более продуманны отроческие идеалы, чем больше потенциальных возможностей развития откроет для себя человек в отрочестве, тем полнее он сможет реализовать себя в зрелые годы.

ЛОРЕНС КОЛЬБЕРГ: РАЗВИТИЕ МОРАЛЬНЫХ СУЖДЕНИЙ

Моральные нормы как основной регулятор человеческих отношений, естественно, подвергаются пересмотру в отрочестве, в пору пристального, обостренного интереса к этой сфере жизни. Исследованиям Л. Кольберга мы обязаны знанием о стадиях развития моральных суждений. Кольберг различает три основных уровня развития моральных суждений: преконвенциональный, конвенциональный, постконвенциональный.

1. Преконвенциональный уровень сугубо эгоцентричен. Моральность или аморальность суждений (заметьте: суждений, а не поступков!) ребенка основывается главным образом на принципе выгоды, поступки оцениваются по их физическим последствиям. Хорошо то, что доставляет удовольствие, например, одобрение; плохо то, что причиняет неудовольствие, например, наказание. Устойчивость моральным оценкам («хорошо», «плохо») придают действия взрослых, воспринимаемым ребенком абсолютно некритично, как атрибут поступка, на который реагирует взрослый.

2. Конвенциональный уровень развития моральных суждений достигается тогда, когда ребенок принимает оценки своей референтной группы: семьи, класса, религиозной общины... Моральные нормы этой группы усваиваются и соблюдаются некритично, как истина в последней инстанции. Закон выполняется ради того, чтобы получить одобрение или избежать наказания, а не в силу ценности закона как такового. Действия на основе узаконенных группой правил поведения дают ребенку основания считать себя «хорошим» (законопослушным). Эти правила могут быть достаточно всеобщими, как, например, заповеди Моисея. Но не выработанные самим ребенком, они не являются итогом его свободного выбора, а принимаются как норма той человеческой общности, с которой ребенок идентифицируется.

3. Постконвенциональный уровень развития моральных суждений достигается досадно редко даже взрослыми людьми, но принципиально доступен начиная с подросткового возраста, а точнее — с момента появления гипотетико-дедуктивного мышления. Этот уровень выработки личных нравственных принципов, которые могут совпадать, а могут и в чем-то отличаться от

норм референтной группы. Выведенные самим человеком, эти принципы имеют, однако, общечеловеческую широту и универсальность. Речь идет о поиске всеобщих оснований человеческого достоинства, преодолевающих ограниченность моральных законов отдельных человеческих общностей. Таковы Золотое правило, нравственный императив...

В каждом из названных уровней развития моральных суждений выделяется несколько стадий, содержание которых представлено в схеме 4. Кольберг придерживается строгой последовательности стадий, но не настаивает на их строгой привязке к определенному возрасту. Однако в исследованиях Нэнси Денней (1974 г.) показано, что вторая (конвенциональная) стадия развития моральных суждений недостижима для тех детей, у которых еще не стала складываться способность к гипотетико-дедуктивному мышлению, являющаяся, согласно Ж. Пиаже, высшей стадией развития интеллекта. А так как известно, что едва ли не половина взрослых (по данным Кольберга и Гиллиган) не достигают этой стадии, то...

Без экспериментального изучения этого вопроса нельзя что-либо утверждать наверняка, но можно сформулировать следующую гипотезу: если подростка поставить в ситуацию поиска оснований различных моральных выборов (эти основания четко выделены в периодизации Кольберга), то ситуация может оказаться развивающей способности к моральным суждениям, и, возможно, способности формального интеллекта. Проверка этой рискованной гипотезы — за формирующим экспериментом, каковым и является наш курс психологии для подростков.

Схема 4. Стадии развития моральных суждений по Л. Кольбергу

Уровень	Стадия	Возраст (в гг.)	Основания морального выбора	Отношение к идее самоценности человеческого существования
Преко-венци-ональный	0	0—2	делаю то что мне приятно	—
	1	2—3	подчиняюсь прави-лам, чтобы избежать наказания	ценность челове-ческой жизни смешива-ется с ценностью предметов, которыми этот человек владеет
	2	4—7	делаю то, за что меня хвалят; совершаю добрые поступки по принципу: «ты — мне, я — тебе»	ценность человеческой жизни измеряется удо-вольствием, которое ребенку доставляет этот человек
Конвен-циональ-ный	3	7—10	поступаю так, чтобы избежать неодобре-ния, неприязни ближних, стремлюсь быть (слыть) «хоро-шим мальчиком», «хорошей девочкой»	ценность человече-ской жизни изме-няется тем, насколь-ко этот человек сим-патизирует ребенку
	4	10—12	поступаю так, чтобы избежать неодобре-ния авторитетов и чувства вины; выпол-няю свой долг, подчи-няюсь правилам	жизнь оценивается как сакральная, неприкос-новенная в категори-ях моральных (право-вых) или религиозных норм и обязанностей
Посткон-венци-ональный	5	после 13	поступаю согласно собственным принципам, уважаю принципы других людей, стараюсь из-бежать самоосужде-ния	жизнь ценится и с точки зрения ее пользы для челове-чества, и с точки зрения права каждо-го человека на жизнь
	6	после 18	поступаю согласно общечеловеческим, универсальным принципам нрав-ственности	жизнь рассматрива-ется как священная с позиции уважения к уникальным возмож-ностям каждого челове-ка

РОБЕРТ СЕЛМАН:

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Социальным интеллектом назван тот «инструмент» психики, который обеспечивает человеку ориентацию в социальной действительности. По мере развития социального интеллекта ориентация на внешние, несущественные, чисто поведенческие характеристики поступков сменяются ориентацией на внутренние, не всегда осознаваемые мотивы поступков.

Роберт Селман выделяет пять основных этапов развития социального интеллекта. **Нулевая**, досоциальная стадия, на которой ребенок не различает внутренние, психологические и внешние, физические принципы поведения, заканчивается тогда, когда мысли и чувства других людей и свои собственные выделяются в самостоятельную реальность, становятся предметом интереса ребенка. Первая стадия развития социального интеллекта — стадия дифференцировки внешнего и внутреннего мира — сменяется стадией согласования разных точек зрения, намерений, действий. На второй стадии социального развития ребенок пробует

занять позицию другого человека и предлагает партнеру примерить свою позицию. На третьей стадии развития социального интеллекта, достигаемой обычно в предпубертальном возрасте (10 — 12 лет), начинается понимание взаимозависимости, взаимообусловленности разных, подчас противоположных целей поведения отдельных людей; представление о человеческом взаимодействии структурируется, выстраивается в систему. Четвертая стадия социального развития предполагает осознание разных уровней человеческой близости и умение, или способность, учиться способам построения отношений на разных уровнях близости.

Для достижения этого высшего (по Р. Селману) уровня развития социального интеллекта желательно, но не обязательно, чтобы ребенок достиг высшей стадии интеллектуального развития (по Ж. Пиаже), так как между способностью решать формально-логические и социальные задачи не существует строго однозначного соответствия. Так, дети с поведенческими проблемами зачастую обнаруживают высокую успешность в текстах Пиаже, но не справляются с текстами Селмана, измеряющими уровень развития социального интеллекта.

Когда знакомишься со сделанным Р. Селманом описанием социального развития, то возникает ощущение, что речь идет о некоем социальном растении, стадии развития которого генетически запрограммированы. Приходится напоминать себе, что в культурном развитии слишком много искусственных, извне организуемых процессов, чтобы его можно было описывать в неопределенно-личной модельности: «начинается понимание», «складывается структура»... Когда понимание какого-либо нового явления, например, системы человеческих взаимоотношений, возникает у человека как бы само собой, то мы говорим об особой одаренности этого человека, о его (ее) всегда редких способностях самостоятельно, без специального обучения открывать и осваивать способы решения качественно нового класса задач. Понятно, что в условиях специального обучения анализу человеческих отношений открыть и освоить способы решения социальных задач могут многие люди, а не только «особо одаренные». Но этому НАДО целенаправленно учиться, не уповая на то, что сама стихия жизни является обучающей средой. Стихийный поток общения одних людей выносит на глубину познания, а других может на всю жизнь прибить к примитивным формам человеческого взаимодействия.

Схема 5. Стадии развития социального интеллекта по Р.Селману

Основная характеристика отношений	Области социального взаимодействия				
	1	2	3	4	5
		Понимание себя	Близкие дружеские отношения	Отношения в группе сверстников	Отношения с родителями
0. Эгоцентризм		недифференцированная психофизиологическая целостность	случайные, неустойчивые игровые контакты	вещно-телесные связи	прагматизм
1. Субъективизм		выделение своих намерений, чувств, мыслей	односторонняя помощь	несимметричные отношения	авторитарность
2. Рефлексивность		само-познание	сотрудничество	партнерство	эмоциональное взаимопонимание
3. Взаимность		устойчивая самоидентичность	взаимный обмен личностно значимыми содержаниями	гомогенная группа	личная ответственность

1	2	3	4	5
4. Глубина	интегриро- ванная сис- тема различ- ных «Я»-со- стояний	доброволь- ная взаимо- зависимость самостоя- тельных личностей	плюралис- тическая ор- ганизация	— “ —

ГЕНРИ ДЮПОН: РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ

В развитии эмоционально-аффективной стороны душевной жизни также удастся обнаружить не только индивидуально-неповторимый рисунок чувственности каждого человека, но и некоторые общевозрастные закономерности.

1. Эгоцентрично-внеличностная стадия эмоционального развития характеризуется нерасчлененностью детских самоощущений и связана прежде всего с телесными переживаниями напряжения и расслабления, субъективно оцениваемыми как удовольствия или неудобства и боль. Многие дети до 3—4 лет, даже при хорошем речевом развитии не склонны давать субъективные оценки своим настроениям. Обычно они называют внешние причины дурных настроений: плохая погода, болезнь, отсутствие чего-то привлекательного...

2. Стадия личных отношений начинается тогда, когда по мере ослабления эгоцентризма начинается отличие себя как причины своих настроений от внешнего мира. В действиях ребенка, направленных на другого человека (привлечение внимания, избегание), взрослые легко прочтывают базисные эмоции — радость, печаль, гнев, страх. До появления у ребенка активной речи эти поименованные взрослыми чувства остаются привязанными к реальной ситуации — к присутствующему человеку, к вещи. По мере развития речи реальное присутствие объекта чувств уже не обязательно, чувства приобретают более устойчивый, обобщенный характер. Но ребенок еще не способен осознать субъективный характер собственных чувств, ему трудно поверить, что другие люди в сходных ситуациях испытывают иные чувства, отличные от его собственных.

3. Появление способности к эмоциональной децентрации знаменует новую — межличностную стадию эмоционального развития. Ведущим фактором эмоциональной децентрации, согласно Г. Дюпону, развившему мысли Ж. Пиаже, является общение со сверстниками, появление нового фактора развития — сверстниковой субкультуры, значимой для ребенка и отличной от субкультуры главной референтной группы — семьи. Наиболее существенное свойство сверстниковых взаимоотношений — их принципиальное равноправие, включающее равенство прав на собственную эмоциональную оценку всего происходящего в детской группе. Удовольствие от совместного времяпрепровождения, совместных занятий, сильное желание их продолжать помогает преодолевать трудности, связанные с разницей мнений, желаний, намерений. Практика согласования ведет к развитию способности (умения) строить равноправное сотрудничество детей, мыслящих и чувствующих по-разному.

Эта стадия эмоционального развития обычно сосуществует с предыдущей: ребенок практикует одновременно две системы отношений — отношения послушания и некритичного принятия (отвержения) правил, предлагаемых взрослыми, и отношения равноправия людей, сообща вырабатывающих правила, принятые для всей компании. Такая «двойная бухгалтерия» чувств длится обычно до начала подросткового возраста, когда у растущего человека появляется потребность унифицировать свои эмоциональные отношения с миром.

4. Психологическая стадия развития эмоций начинается в отроческом возрасте и связана с новым фокусом интересов подростка. Поиск себя, своего отличия от других людей приводит к тому, что детские классификации людей по полу, возрасту, групповой принадлежности и любимым способам проведения досуга сменяются более психологичными, многофакторными классификациями, имеющими сильную эмоциональную окраску: смелость, честность, преданность, доброта, дружелюбие, талантливость, независимость, оригинальность... Нет конца психологическим меркам, которые отроки прикладывают к себе и к другим людям в поисках собственной идентичности и уникальности. Результаты этих стихийных психологических исследований себя и других людей систематизируются в представлениях подростков о ценностях, идеалах, о собственном жизненном стиле, социальных ролях, поведенческих кодах. Все эти представления подростку еще предстоит «испытать на прочность» — проверить в условиях реальной жизни, скоординировать с ценностями семейными, групповыми, социальными. Негативизм — асоциальная или

антисоциальная реакция на рассогласование личных и общественно одобряемых ценностей — или адаптация собственных взглядов на жизнь применительно к реальным условиям этой жизни — таковы наиболее распространенные варианты завершения психологической стадии эмоционального развития. Огромное количество людей остается на этой стадии бытового психологизирования всю жизнь, но некоторым удается ее преодолеть. К сожалению, Г. Дюпон не указывает механизма этого преодоления.

5. Стадия автономии возникает в тех нечастых случаях, когда столкновение ценностей, вырабатываемых самим подростком, и ценностей его социального окружения приводит к появлению у подростка позиции человека, отвечающего за свою судьбу. Давление внешних обстоятельств такой человек осознает, но не реагирует на него ни чисто негативистически, ни чисто адаптивно. Главной движущей силой развития такой личности становятся процессы самоопределения, направленные на минимализацию конфликта между собственными, внутренними и внешне навязываемыми ценностями и целями за счет преобразования и тех и других.

6. Высшая — интегративная стадия эмоционального развития отмечена блаженным чувством целостности, гармонии, сбалансированности мира. Чувство целостности, мирового равновесия переживается как нечто более ценное, чем сама жизнь. Тому свидетельством стал конец земного пути Сократа, Будды, Христа...

Последние две стадии эмоционального развития являются не возрастными, а элитарными, «аристократическими». Принципиальная возможность их достижения открывается уже в конце подросткового возраста, но «много званых и мало призванных». Однако, то, что в условиях стихийного развития остается уделом избранных, в специально организованных условиях может стать среднестатистической нормой. Эмоционально-личностная автономность как умение согласовывать мораль окружающей среды и нравственные нормы индивида может стать вершинной целью психологического образования, предметом которого и является отношение общего особенного — уникального на всех уровнях психологической реальности.

ДЖЕЙН ЛОВИНГЕР:

ПОПЫТКА ИНТЕГРАЦИИ РАЗНЫХ СТОРОН ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Возрастные периодизации Д.Б. Эльконина и Э. Эриксона пытаются ответить на вопрос: «КАК, за счет каких механизмов происходит психическое развитие?» В периодизациях Ж. Пиаже, Л. Кольберга, Р. Селмана, Г.Дюпона решается вопрос: «ЧТО развивается (формальный интеллект, моральное сознание, социальный интеллект, эмоции)?» В следующих трех периодизациях решается новый вопрос: «КТО развивается?»

Интегративную структуру, которая является вместилищем душевной жизни, Джейн Ловингер назвала «ЭГО» и описала основные этапы эго-развития (см. схему 6), пытаясь соединить четыре, с ее точки зрения, наиболее существенные стороны единого процесса развития. Дж. Ловингер сознательно отказалась от указания каких бы то ни было временных или возрастных определений выделенных ею стадий. Вопрос о среднестатистическом возрасте каждого периода развития она считает некорректным, предпочитая задаваться вопросом об условиях, облегчающих и затрудняющих достижение каждой следующей ступени. Вероятно, в любом возрасте, начиная с подросткового, можно найти людей с преобладанием того или иного уровня эго-развития (по Ловингер): 60-летние «конформисты» и 16-летние «индивидуалисты» — явление достаточно распространенное. Людей, достигших уровня «автономности» и тем более «интегральности» вообще чрезвычайно мало, но знакомство с нравственно одаренными личностями показывает, что сей «спасения верный путь и тесные врата» не является исключительным уделом старцев.

Схема 6. Основные этапы эго-развития по Дж. Ловингер

Стадии	Источник самоконтроля	Стиль взаимоотношений	Содержание сознания	Стиль мышления
1	2	3	4	5
До-социальность	—	аутичный	—	—
Симбиоз	—	симбиотичный	различение «Я» и «не Я»	—
Импульсивность	страх наказания	зависимый, берущий	телесные ощущения	стереотипы, понятийная путаница
Самозащита	чувство вины после наказания	манипулятивный	желания, вещи, внешние ограничения	— “ —
Конформизм	принятие внешних правил, стыд при их нарушении	причастность, демонстративная «хорошесть»	социально приемлемое поведение, простые чувства	простые понятия, клише

1	2	3	4	5
Созна- тельный конфор- мизм	различение це- лей и норм	осознание от- ношений в группе, по- мощь	согласование разных мне- ний, проб- лемы, при- чины, воз- можности (смутные)	сложные, разнообраз- ные поня- тия
Сознатель- ность	самооценка, самокритич- ность, ответст- венность за по- следствия, дол- госрочные це- ли, идеалы	интенсивное общение, забо- та о взаимности, ответственность	тонкие чув- ства, мотивы поведения, черты ха- рактера, до- стижения	систем- ность
Индивиду- ализм	+ уважение к индивидуаль- ности	+ зависимость как эмоциональная проблема	+ развитие, социальные проблемы	различение процесса и результата
Автоном- ность	+ терпимость, умение работать со своими внут- ренними конф- ликтами	+ уважение к ав- тономии, внут- ренняя незави- симость	яркое выра- жение чувств, единство те- лесной и ду- шевной жиз- ни, самореа- лизация	возрастаю- щая концеп- туальная сложность, терпимость к неопреде- ленности, широкие перспективы, объективность
Интеграль- ность	+ примирение внутренних противоречий, отказ от недо- стижимого	заботливое вращивание индивидуаль- ностей	идентичность	

Принимая или критикуя интегративную схему развития, предложенную Дж. Ловингер, нельзя отмахнуться от поставленной ею проблемы: каждый уровень развития может оказаться для растущего человека последним. В любой точке возможно прекращение развития и выход на плато. Достигнутый к этому моменту возрастной уровень становится личностным типом человека. Не случайно в жизни встречаются стареющие подростки, вечные дошкольники, седовласые младенцы... При этом прорыв к высшим уровням блокируется не столько изнутри — в связи с дефектностью каких-либо психологических функций, сколько внешними обстоятельствами, среди которых одно из основных — отсутствие психологического образования.

Общество создало разветвленную систему образования, полагая, что обучение детей таким, к примеру, культурным навыкам как счет, письмо, чтение не стоит полностью перекладывать на плечи родителей. А вот обучение азам общения, самопознания, азбуке эмоций считается монополией семьи. Если отнестись к этому факту по-деловому, как к досадному, но преодолимому недоразумению, то необходимо прежде всего составить перечень задач психологического образования. Таковым, в качестве рабочей гипотезы может послужить перечень задач развития, составленный Робертом Хавигхерстом.

РОБЕРТ ХАВИГХЕРСТ:

ЗАДАЧИ РАЗВИТИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Задачу развития Р.Хавигхерст определяет как такую задачу, успешное и своевременное

решение которой делает человека счастливым и облегчает решение задач развития последующих возрастов. Неудача в решении задач развития ведет к ощущению несчастья, к общественному осуждению и сложностям в решении будущих задач развития, которые лежат на пути между требованиями общества и потребностями индивида. Главной задачей развития в отрочестве Р. Хавигхерст считает задачу самоопределения в сферах общечеловеческих ценностей, общения людей и отношения человека и Бога. Остальные задачи развития вторичны по отношению к этой:

- Освоение «нового тела», физиологическая и психологическая полнотелость.
- Развитие абстрактного мышления.
- Приобретение навыков межличностного общения со сверстниками своего и противоположного пола.
- Становление новых, более независимых отношений в семье: уменьшение эмоциональной зависимости при сохранении потребности в психологической и материальной поддержке.
- Выработка жизненной философии, системы ценностей.
- Постановка задач будущего (семья, карьера, образование) в связи с решением вопроса: «На что я способен?»
- Я не нашла в работе Р. Хавигхерста вопроса: «КТО ставит перед подростком все эти задачи развития?» Принимая перечень этих задач как эмпирически точный, хотя, как всякий эмпирический список, открытый, неполный, я полагаю, что задача взрослых состоит в том, чтобы помочь отрокам в начале подросткового возраста поставить эти задачи самостоятельно.

СЛОБОДЧИКОВ ВИКТОР ИВАНОВИЧ:

ПЕРИОДИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Желание обобщить все современные знания о стадийности психического развития человека в единой периодизации, схватывающей как разные стороны процесса развития, так и его механизмы, не оставит психологов безразличными до тех пор, пока подобная синтетическая картина не будет построена. Для психологии развития инструмент такой универсальности мог бы выполнять ту же роль, что эволюционное древо в биологии или таблица Менделеева в химии: роль предсказателя пустот. Если общая схема, карта развития будет построена, психологи и педагоги смогут увидеть белые пятна, пустоты в том образовательном пространстве, которое мы строим для обеспечения оптимального, с точки зрения определенных культурных ценностей, режима развития детей и взрослых разных возрастов. Попытки Дж. Ловингера и Р. Хавигхерста построить синтетические периодизации развития через механическое соединение отдельных, уже изученных сторон развития представляются неудачными, ибо даже сколь угодно полная сумма позитивных знаний не обладает предсказательной силой. Ясно, что в основу новой периодизации должно быть положено предельно общее понятие, одновременно схватывающее две стороны развития: его объект и источник, то есть ЧТО развивается и КТО (какая сила) движет развитие.

В.И. Слободчиков предположил, что таким предельно общим понятием, из которого можно развернуть теорию стадий психического развития, является понятие человеческой общности, внутри которой «...образуются многообразные способности человека, позволяющие ему входить в различные общности (приобщаться к существующим формам культуры) и выходить из них (индивидуализироваться и самому творить новые формы), то есть быть самобытным» (Слободчиков, 1991, с. 43).

Корни этой дерзкой гипотезы уходят в представление Л.С. Выготского об интерпсихическом этапе существования каждой высшей психической функции, об интерпсихическом, находящемся между людьми и никому лично не принадлежащем, пространстве как месте зачатия, вынашивания и рождения любой человеческой способности. В школе Выготского человеческие общности были осмыслены как живые органы психических способностей (Ф.Т. Михайлов), как каналы, связующие человека с теми пластами культуры, в которых данные способности опредмечены. Если человек не попадает в определенную общность или выпадает (выпихивается) из нее, то у него не складывается или оказывается травмированным какой-то орган, связующий его с миром людей, с культурой, а потому не складываются и

соответствующие способности, развитие которых обеспечивается через данный канал. С точки зрения такого понимания источников психического развития его периодизация должна представлять собой своеобразную карту человеческих общностей, внутри которых только и могут быть достигнуты различные уровни развития всех психических функций, необходимых для существования внутри этих общностей, их преобразования и создания новых, в частности — формальный и социальный интеллект, мораль, эмоциональность и пр. Периодизация В.И. Слободчикова и представляет собой эскиз такой карты. Чтобы ее прочесть, необходимо ввести некоторые условные обозначения.

1. Форма и содержание совместной деятельности

Каждая человеческая общность осуществляет определенную совместную деятельность, характеризующую прежде всего содержанием этой деятельности, ее предметом. Способ «совместного держания» (со-дер-жания) этого предмета, то есть характер распределения обязанностей, система взаимных ожиданий партнеров определяет форму совместности, характерную для данной общности.

В построении любой человеческой общности участвуют по крайней мере двое: ребенок (отрок, юноша, взрослый, старец) и его партнер. Смена формы и содержания общности, вхождение в новую общность сопровождается и сменой партнера. Смена партнера не обязательно означает, что новая общность строится с новым человеком (людьми). Это может быть тот же самый человек, например, мама, но в какой-то новой позиции.

Перечислим основные человеческие общности, через которые проходит развитие человека как субъекта — участника, хозяина, творца этих общностей. В. Слободчиков выделяет пять базисных общностей или ступеней развития человеческой субъектнTM.

На первой ступени ребенок вместе с родным взрослым — мамой или взрослым, выполняющим материнские функции строит общение, не опосредствованное орудиями, предметами, знаками культуры. Эту уникальную, в силу своей непосредственности, форму общности, выстраиваемую в живой телесности партнеров общения, В. Слободчиков назвал ступенью **ОЖИВЛЕНИЯ**, имея в виду как знаменитый «комплекс оживления» — главное эмоциональное событие этой ступени, так и то, что ребенок вместе с его родным взрослым осваивает собственную телесную, психосоматическую индивидуальность, вписывая себя (руками взрослого) в пространственно-временную организацию общей жизни семьи.

На второй ступени ребенок вместе с близким взрослым осваивает предметно-опосредствованные формы общения и в плане совместных ' имитационных предметных действий с реальным партнером, и в плане изобразительных игровых действий с воображаемым партнером. Эту ступень лавинообразного овладения культурными навыками и способностями В. Слободчиков назвал ступенью **ОДУШЕВЛЕНИЯ**, вовсе не имея в виду отсутствие душевной жизни на первой ступени, но подчеркивая, что именно здесь ребенок впервые осознает себя субъектом собственной душевной жизни, собственных хотений и умений.

На третьей ступени партнером ребенка — отрока, юноши становится общественный взрослый, воплощенный в системе социальных ролей и частично персонифицированный в учителе, мастере, наставнике, вместе с которым растущий человек осваивает правила, понятия, принципы деятельности во всех сферах общественного сознания — в науке, искусстве, религии, праве, морали. Именно на этой ступени человек впервые осознает себя автором собственной биографии. Эту ступень развития субъекта человеческих общностей В. Слободчиков назвал ступенью **ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ**, акцентируя момент принятия персональной ответственности за свое будущее.

На четвертой ступени партнером молодого человека становится (в пределе развития) все человечество, с которым взрослеющий человек вступает в деятельностные отношения, опосредствованные системой общественных идеалов и ценностей. «Общественными» эти идеалы и ценности являются по материалу, из которого они созданы, как стихи создаются из наличного языкового материала, но не сводятся к нему. Индивидуализация общественного инвентаря ценностей по мерке личностной позиции человека составляет суть данной ступени развития субъекта общественных отношений. Эта ступень поэтому и названа ступенью **ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ**.

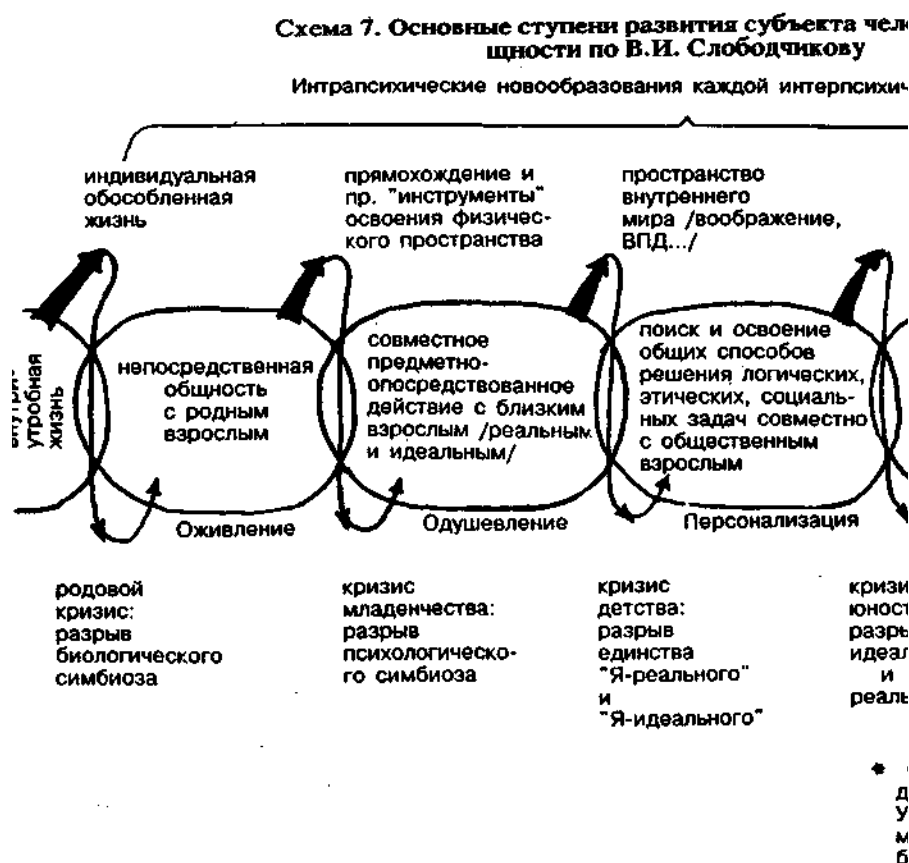
В названии и основных характеристиках последней, **пятой ступени** В.Слободчиков идет по стопам Э. Эриксона, Л. Кольберга и других психологов романтического толка, допускающих существование высших уровней духовного развития, даже не имея статистически надежных эмпирических свидетельств их существования. **УНИВЕРСАЛИЗАЦИЯ** или выход «за пределы сколь угодно развитой индивидуальности» (Слободчиков, 1991, с. 48) есть одновременно вход в

пространство общечеловеческих, экзистенциальных ценностей, соучастником в построении которых и собеседником в осмыслении которых становится Богочеловечество.

2. Кризисы рождения — переходы в новые общности

Вход в новую общность подобен новому рождению, поэтому в периодизации В. Слободчикова каждая новая ступень развития — освоения и преобразования новой общности начинается с **«кризиса рождения»**.

Кризисы рождения обусловлены прежде всего внутренней логикой развития субъекта человеческих отношений. Напомним, что человеческая общность, внутри которой живет индивид, рассматривается как место вынашивания определенной индивидуальной способности. Вызревание новой способности делает человека потенциально способным (простите за не случайную тавтологию) к вхождению в новую общность, так же как созревание плода в утробе матери длится до момента потенциальной возможности отдельного биологического существования новорожденного. Разрыв, противоречие между актуальной и потенциальной формой совместного существования и создает явление кризиса, когда ребенок (юноша, взрослый) к чему-то стремится, о чем-то томится, сам толком не ведая, что душе угодно (потребно, соразмерно).



В схеме 7 ступеней развития субъекта человеческих общностей представлены в виде колец, сцепленных в кризисах рождений. Рассматривая эту цепь рождений, следует иметь в виду, что в реальной жизни все формы человеческих общностей присутствуют одновременно, но в ежедневности жизненных событий одновременность их присутствия открыта лишь тем, кто достиг последней ступени.

3. Освоение новой общности

В построении всякой новой общности выделяются две фазы. На первой ребенок учится жить по законам новой общности, принимает предъявляемые ему ожидания партнера и старается им соответствовать. Партнера тоже не следует воспринимать статично, как величину заданную: ему предстоит принять в новую общность ребенка во всей его индивидуальности, что не возможно сделать, не меняя себя и свои способы соединения с людьми. Этот этап принятия

партнерами друг друга и новых обязательств друг перед другом назван стадией принятия. К концу стадии принятия ребенок осваивает новые способы взаимодействия с партнером до такой степени, что обнаруживает способность самостоятельно, по собственной инициативе строить, налаживать данное взаимодействие, приглашая партнеров вступить в этот тип общности. Когда ребенок становится инициативным в поддержании и построении общности, взрослый начинает работать «на разрыв» этого, уже сложившегося типа совместности. По мере того, как самостоятельность ребенка по построению совместного действия крепнет, ответные действия взрослого становятся все более избыточными относительно реальных возможностей ребенка. В существующую общность взрослый начинает «вбрасывать» ожидания и содержания из будущего. Доверчиво принимая эти новые ожидания, ребенок пробует встроить их в существующую систему отношений, что приводит к появлению новой предметности совместных действий и к кризису развития данной общности.

Если на стадии принятия усилия ребенка и взрослого были направлены на общее дело построения данной общности, то в момент кризиса образуется зазор, разнонаправленность инициатив партнеров общения. Усилия взрослого направлены на смещение общности на полюс ребенка, на появление того «приращения» совместной жизни, которое может внести в нее лишь ребенок. Иными словами, в кризисах развития взрослый толкает ребенка на поиск новых способов самоопределения, на освоение собственной самости. Усилия ребенка направлены, казалось бы, на продолжение совместного status quo. Но незаметно для самого себя он (а) пробует разворачивать прежнюю систему отношений на новой предметности — им самим «найденной», вернее незаметно подставленной взрослым.

С восстановления совместности на новой, ребенком заданной предметности начинается вторая посткризисная стадия разворачивания общности — стадия освоения ребенком собственной отдельности внутри данной общности. На схеме 8 этот момент разнонаправленно инициатив ребенка и взрослого в кризисах развития их совместности и сдвиг предметности растянут во времени.

Продолжение схемы 8



Окончание схемы 8

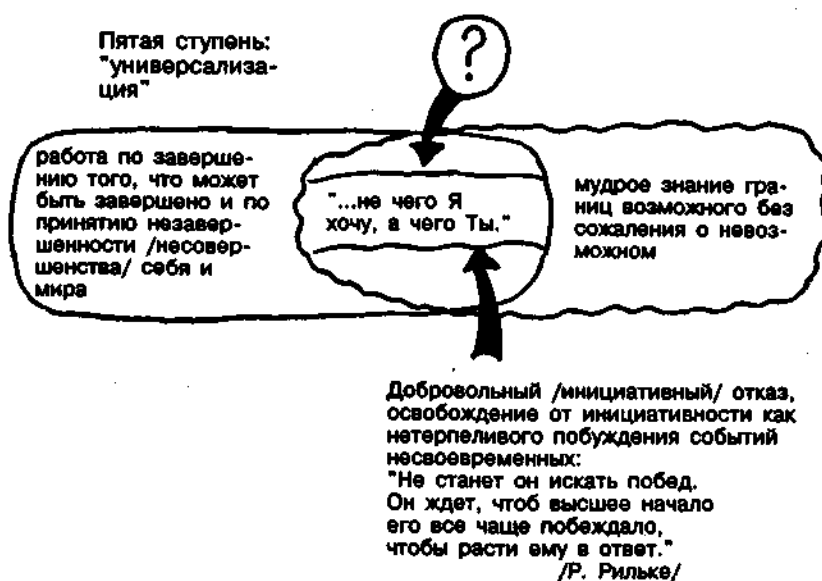


Схема 9. Условные временные рамки стадий развития субъекта человеческих общностей по В.Слободчикову

Ступени развития субъектности	Период становления совместности		Период становления самобытности	
	кризисы рождения	стадия принятия	кризисы развития	стадия освоения
1	2	3	4	5
I. Оживление	родовой кризис /-2 мес.—+3 нед.	новорожденность 0.5 — 4.0 мес.	кризис новорожденности: 3.5 — 7 мес.	младенчество 6 — 12 мес.
II. Одушевление	кризис младенчества: 11 — 18 мес.	раннее детство 1.3 г. — 3.0 г.	кризис раннего детства: 2.5 г. — 3.5 г.	дошкольное детство 3 г. — 6.5 лет
III. Персонализация	кризис детства 5.5 — 7.5 лет	отрочество 6.5 — 11.5 лет	кризис отрочества 11 — 14 лет	юность 13 — 18 лет

1	2	3	4	5
IV. Индивидуализация	кризис юности 17 — 21 год	молодость 19 — 28 лет	кризис молодости 27 — 33 года	взрослость 32 — 42 года
V. Универсализация	кризис взрослости 39 — 45 лет	зрелость 44 — 60 лет	кризис взрослости 55 — 65 лет	старость 62 —
	кризис индивидуальной жизни			

Заканчивая обзор современных периодизаций развития, еще раз остановимся на краеугольном камне нашего подхода.

1. Самостоятельность, самоопределенность — эти ведущие ценности сегодняшнего

общественного устройства предполагают способность человека к саморазвитию (саморазвиванию), то есть к постановке целей самоизменения (что допускает и сознательный отказ от этого занятия), и к поиску средств для достижения этих целей.

2. Процесс саморазвития начинается вместе с жизнью, но человек долгие годы — нередко всю жизнь — не становится его субъектом — тем, кто инициирует и направляет этот процесс. Ребенок существенно влияет на ту человеческую общность, в которую включен, но подлинным субъектом саморазвития долго остается не индивид, а общность.

3. В начале подросткового возраста (10—12 лет) открывается первая реальная возможность «зачатия и рождения» индивидуализированного субъекта саморазвития. Подтверждением этого тезиса служат современные теории психического развития, каждая из которых с новой стороны освещает возраст около 12 лет как своеобразную кульминацию развития. Но следует помнить, что в психическом развитии ничего не случается «само собой», без внешнего влияния. В наших силах и интересах сделать эти влияния более «питательными».

4. Функция взрослого, задавшегося целью «подпитывать» ту тенденцию отроческого самосознания, которая ведет к саморазвитию (хотя возможна и другая постановка задач развития для этого возраста), состоит в фасилитации процессов постановки целей самоизменения

или отказа от самоизменения. Главной угрозой для взрослого-фасилитатора является неистребимая традиция отношений взрослых и отроков, в которой обе стороны, особенно если они встречаются на школьной территории, склонны подменять задачи, поставленные отроками, на задачи, ненавязчиво подставленные взрослым.

Гораздо активнее взрослый может быть помогая подростку, поставившему задачу самоизменения, в поиске средств ее решения. Здесь взрослый может брать на себя и функции мастера, умеющего решать подобные задачи, и функции учителя, умеющего помочь ученику в организации поиска новой информации или новых средств поведения, в частности — в организации экспериментальной проверки выдвинутых учениками гипотез.

5. Решающим для взрослого, размышляющего: «Браться или не браться за такую работу?» — может стать убеждение в том, что способность к саморазвитию является драгоценным даром, и поэтому боль самопознания, резко усиливающаяся при развитии этой способности, целительна:

«Да, час Души, как час ножа, Дитя, и нож сей — благ». (М.Цветаева)

Но тем не менее, «умножая познание, мы умножаем горести», поэтому прежде чем сделать свой личный выбор, отмерьте еще семь раз, только уже не научными мерками, выверяющими саму возможность перехода отроков к саморазвитию, а на весах Ваших собственных ценностей.

Г.А. ЦУКЕРМАН
Б.М. МАСТЕРОВ

ПСИХОЛОГИЯ САМОРАЗВИТИЯ

Москва
Интерпракс, 1995

ОГЛАВЛЕНИЕ

Часть I

ПСИХОЛОГИЯ САМОРАЗВИТИЯ

Первая встреча: эмоции правят мной или я ими?	101
Вторая встреча: в поисках достойных путей выражения	109
Третья встреча: в поисках мирного пути выражения	116
Четвертая встреча: труд и трудности взаимопонимания	120
Пятая встреча: из жизни	127
Шестая встреча: эмоциональный термометр	132
Седьмая встреча: эмоции	137
Восьмая встреча: как в спектре, живут семь Я	140
Девятая встреча: глазами других людей	142
Десятая встреча: глазами взрослых	144
Одиннадцатая встреча: бунт	150

Часть II

ТЕХНИКА РИСКА И ПРАВИЛА БЕЗОПАСНОСТИ

Психология и саморазвития	159
Психический риск	161
Эмоциональный риск	163
Самораскрытие	185
Методы занятий психологией	197
Эмоциональная динамика	198
Психическая динамика и «подводные камни» ведения	250
Психическая динамика занятий с подростками	250
Логическая компетентность ведущего и	262
или «Не навреди!»	262
Эмоциональная компетентность ведущего	268
Методика занятий психологией	275
Литература	284
Дополнительная литература	285

Психология саморазвития	
Задача курса психологии	7
Что такое саморазвитие?	15
Как избежать самоопределения	25
Как избежать разрыва	29
Даниил Борисович Эльконин: Какая деятельность ведет за собой психическое развитие подростков?	30
Эрик Эрикссон: Главное развивающее противоречие	35
Жан Пиаже: Интеллектуальное обеспечение саморазвития	40
Лоренс Кольберг: Развитие моральных суждений	42
Роберт Селман: Этапы развития социального интеллекта	45
Генри Дюпон: Развитие детской эмоциональности	47
Джейн Ловингер: Попытка интеграции разных сторон психического развития	49
Роберт Хавизхерст: Задачи развития в подростковом возрасте	52
Виктор Иванович Слободчиков: Периодизация развития как основа проектирования образовательного пространства	53
Психика саморазвития	
Что начинать?	65
Первая встреча: три принципа построения занятий	68
Шаг первый: «Куда ж нам плыть?»	68
Шаг второй: «Кто не против нас, тот с нами»	73
Летопись	81
Вторая встреча: уточнение предмета обсуждения	83
Третья встреча: о пользе и вреде эмоций	96