

Проблемы с. – 65,75,78,106

СОДЕРЖАНИЕ	2
Глава 1 Развитие человека: перспективы, процессы и методы исследования.....	13
ИСТОРИЧЕСКАЯ И КУЛЬТУРНАЯ ПЕРСПЕКТИВЫ.....	26
ОБЪЕКТИВНОЕ СИСТЕМАТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	36
ЭТИКА НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	56
Глава 2 Теории развития человека: введение.....	62
КОГНИТИВНЫЕ ТЕОРИИ.....	78
ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ	90
Глава 3 Наследственность и среда	118

Grace J.Craig

University of Massachusetts HUMAN DEVELOPMENT SEVENTH EDITION
PRENTICE HALL **Upper Saddle River, New Jersey 07458**

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ 7-е международное издание

^ПИТЕР^

Санкт-Петербург Москва • Харьков • Минск 2000

Крайг Грэйс

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

7-е международное издание *Серия «Мастера психологии»*

*Перевод с английского Н. Мальгиной, Н. Миронова, С. Рысева, Е. Турутиной под
общей научной редакцией проф. А. А. Алексеева*

Главный редактор *В. Усманов* Заведующий психологической редакцией *А. Зайцев*

Ведущий редактор *А. Рапопорт* Литературные редакторы *А. Евстратова, К.*

Виткова Художник обложки *В. Королева* Подготовка иллюстраций *Н. Резников*

Корректоры *М. Рошаль, И. Старостина, Н. Солнцева* Дизайн и верстка

А. Рапопорт

ББК 88.837я7+88.3я7 УДК 159.9=053

Крайг Г.

К78 Психология развития. — СПб.: Питер, 2000. — 992 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии») ISBN 5-314-00128-4

Предлагаемая книга выдержала в Америке 7 изданий. На сегодня это один из лучших и известнейших учебников по психологии развития. Издание ее на русском языке призвано восполнить те пробелы, которые существуют в отечественной психологической литературе по этой проблематике. Книга разбита на 10 частей, в которых подробно освещаются следующие темы: общие проблемы психологии развития; методы исследования, используемые в психологии развития; психология ребенка до и после рождения, в первые два года жизни,

когда ему от 2 до 6 лет; психологические закономерности в развитии человека в детстве, отрочестве, юношестве, взрослом состоянии и старости; рассматриваются вопросы психологии смерти и умирания. Тщательная продуманность композиционной структуры, энциклопедический охват и четкость изложения материала, богатство и выразительность иллюстраций делают эту книгу чрезвычайно полезным и удобным инструментом освоения современной психологии развития во всем богатстве ее экспериментальных данных и разнообразии теоретических подходов. Книга рассчитана на психологов, педагогов, социологов, социальных работников.

© 1996, 1992, 1989, 1983, 1980, 1976 by Prentice-Hall, Inc. © Серия, оформление. Издательский дом «Питер», 2000

Права на издание получены по соглашению с Prentice-Hall, Inc Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме и какими бы то ни было средствами без письменного разрешения владельцев авторских прав.

ISBN 0-13-206525-8 (англ). ISBN 5-314-00128-4

ЗАО «Питер Бук». 196105, Санкт-Петербург, ул. Благодатная, 67. Лицензия ИД № 01940 от 05.06.00. Подписано в печать 21.09.00. Формат 70X100'/^ . Усл. п. л. 62.

Доп. тираж 5000 экз. Заказ № 1810. Отпечатано с диапозитивов в ГПП «Печатный двор» Министерства РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций. 197110, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 15.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие научного редактора к русскому изданию	10
1. КОМПЛЕКСНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЧЕЛОВЕКА	13
Глава 1. Развитие человека: перспективы, процессы и методы исследования ..	14
Процессы развития	15
Области развития	17
Биологические процессы развития	18
Влияние среды на развитие человека	18
Взаимодействие процессов развития	20
Экологическая модель	23
Историческая и культурная перспективы	26
Жизненный путь человека	возрастные изменения в сравнении с историческими переменами
27	Отношение к детям в исторической перспективе
31	Развитие в контексте
меняющейся семьи	34
Объективное систематическое исследование	человеческого развития
35	Принцип объективности
36	Искусство задавать
вопросы	37
Использование научного метода	38
Выбор условий проведения	исследования
40	Выбор экспериментального плана для изучения изменений
происходящих с течением времени	42
Методы сбора данных	47
Интерпретация	данных
50	Определение границ выводов
51	Этика научного исследования
53	Этические нормы проведения психологических исследований
54	Краткое
содержание и выводы	56
Глава 2. Теории развития человека: введение.....	60

Значение теорий 61 Три спорных вопроса 62 Природа или воспитание 62
 Непрерывность или скачкообразность 63 Организм или механизм 63 Теории
 научения 63 Бихевиоризм 64 Теория социального научения 71 Оценка теорий
 научения 72 Когнитивные теории 74 Пиаже 74 Информационный подход к
 развитию 79 Когнитивное развитие в социальном контексте 81 Оценка
 когнитивных теорий 82 Психоаналитическая традиция 83 Фрейд 84 Эриксон 87
 Оценка психоаналитической традиции 91 Теории «Я» 92 Гуманистическая
 психология 92 Другие теории «Я» 95 Этология 96 Краткое содержание и выводы
 101

2. НАЧАЛО ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ЖИЗНИ..... 109

Глава 3. Наследственность и среда 110

Как работают гены 111 Источники человеческого разнообразия 112
 Гены и хромосомы 112 Клеточное деление и репродукция 114
 Комбинации генов 116 Хромосомные и генные аномалии 117
 Аномалии сцепленные с полом 118 Аномалии не сцепленные с полом 121
 Генетическое консультирование 125 Успехи генетических исследований 128
 Генетика поведения 130 Исследования приемных детей 131 Исследования
 личности близнецов 133 Уровни окружающей среды семья и социализация 135
 Отношения в семье 135 Семья как проводник в культуру 136 Развитие Я
 концепции 138 Взаимодействие наследственности и среды 141 Развитие
 полоролевой идентичности 142 Различия между мужчинами и женщинами 143
 Пол и социализация 145 Андрогинная личность 147 Краткое содержание и
 выводы 148

Глава 4. Пренатальное развитие и роды..... 152

Пренатальное развитие 153 Оплодотворение 153 Периоды пренатального развития
 154 Тенденции развития 165 Влияние среды на Пренатальное развитие 167
 Анализ степени риска 167 Тератогены 170 Защитные факторы 177
 Роды 182 Процесс родов 182 Новорожденный
 184 Опыт деторождения 187
 Развивающаяся семья 192 Супруги становятся родителями 192
 Бондинг 195
 Краткое содержание и выводы 198

3. ПЕРВЫЕ ДВА ГОДА ЖИЗНИ 205

Глава 5. Физическое развитие в младенчестве 206

Новорожденный 207 Возможности новорожденного 207
 Научение и привыкание 213 Физическое и моторное развитие 216
 Созревание или динамическая система 216 Обзор первых двух лет жизни
 ребенка 217 Полноценное и неполноценное питание 226 Неполноценное
 питание детей
 как глобальная проблема 226 Естественное или искусственное
 вскармливание pro et contra 228 Отнятие от груди и приучение к твердой
 пище 228

Сенсорное и перцептивное развитие	230	Стратегии исследования	232
Зрение	233	Слух	238
осязание	239	Процессы интеграции	240
Дети, требующие специального ухода	243	Развитие мозга и опыт	242
Дети, относящиеся к группе риска	247	Незрелость новорожденных	243
		Краткое содержание и выводы	248
Глава 6. Когнитивное и языковое развитие в младенчестве			Zod
Когнитивное развитие	254	Сенсомоторный период	255
Игра с предметами	257	Постоянство объектов	258
Память	261	Символическая репрезентация	261
Критика теории Пиаже	263	Перцептивная организация и перцептивные категории	
	263	Языковое развитие	267
		Аспекты языка	268
		Процесс овладения языком	269
		начало языкового развития	274
		Дословесный период	
	275	Первые слова	279
		Двухсловные предложения	282
Условия раннего когнитивного и языкового развития	285	Среда благоприятная	
для интеллектуального роста	285	Роль родителей и воспитателей	286
Депривация и неблагополучные семьи	287	Раннее вмешательство	290
Краткое содержание и выводы	292		
Глава 7. Психосоциальное развитие в младенчестве			299
Социальное и эмоциональное развитие в младенчестве			300
Психосоциальное развитие в рамках первых отношений с окружающими	301	Развитие привязанности	302
Четыре типичные реакции	306	Паттерны ранних отношений	312
Качество отношений	312	Нарушения эмоциональных связей	319
Младенцы, требующие особого ухода	320	Отцы, братья и сестры и семейная система	323
Отцы	323	Братья и сестры	326
Бабушки и дедушки	327	Развитие личности на втором году жизни	327
Доверие и чувство безопасности	328	Социальные эталоны и культурные значения	329
Автономия, дисциплина и просоциальное поведение	331	Развитие Я	333
исследовательская программа эффективная модель семейного воспитания дошкольников	335	Гарвардская	
Занятость родителей	336	Социальная экология воспитания	336
Дневной уход за младенцами	337		
Краткое содержание и выводы	341		
4. ОТ ДВУХ ДО ШЕСТИ: РАННЕЕ ДЕТСТВО.....			349
Глава 8. Физическое и когнитивное развитие в раннем детстве			d6U
Физическое и моторное развитие	352	Размеры и пропорции тела	352
Развитие головного мозга	354	Развитие двигательных навыков	357
Среда как источник опасности	362	Когнитивное развитие	363
Пиаже и дооперациональное мышление в социальной перспективе	364	После Пиаже развитие	
	373	Информационная модель когнитивного	

развития	374	Языковое развитие	379	Расширяющаяся
грамматика	379	Новые слова и понятия	382	Влияние речи
родителей	382	Детские разговоры	383	
Диалекты	388	Билингвизм	388	
Игра и научение	390	Виды игр	391	Игра и
когнитивное развитие	394	Адаптивная роль когнитивной незрелости	399	
Краткое содержание и выводы	401			
Глава 9. Психосоциальное развитие в раннем детстве..... 407				
И вновь три теории развития	408	Психосоциальное поведение с позиций психодинамического подхода разрешение конфликтов	развитая и совпадающее поведение	
поведение	409	Как дети управляют чувствами	410	Конфликты
развития	417	Психосоциальное развитие в зеркале теорий социального научения	расшире ние репертуара социальных навыков	420
научения	расшире ние репертуара социальных навыков	420	Научение агрессии	
ипросоциальному поведению	421	Сверстники игра и развитие социальных навыков	425	Когнитивный подход к психосоциальному развитию
навыков	425	Когнитивный подход к психосоциальному развитию		
понимание себя и других	430	Я концепция	431	Социальные
понятия и нормы	432	Гендерные схемы	433	Семейная среда
436	Стили родительского поведения	436	Братья и сестры	441
Приучение к дисциплине и саморегуляция	445	Краткое содержание и выводы	448	
448				
5. СРЕДНЕЕ ДЕТСТВО..... 457				
Глава 10. Физическое и когнитивное развитие в среднем детстве..... 458				
Физическое и моторное развитие	459	Физический рост		
и морфо функциональные изменения	460	Внутренние изменения	461	
Развитие двигательных навыков	462	Здоровье болезни и несчастные случаи	464	Создание условий для физического развития
464	Создание условий для физического развития	467	Мышление на уровне конкретных операций	467
конкретных операций	467	Когнитивные способности первоклассников	468	Теория Пиаже и педагогика
468	Теория Пиаже и педагогика	470	Информационный подход к когнитивному развитию	472
когнитивному развитию	472	Память	472	Метапознание
474	Языковое развитие	475	Язык и грамотность	475
Научение и мышление в процессе школьного обучения	479	Новые требования и ожидания	479	Формирование умения учиться и критически мыслить
и ожидания	479	Формирование умения учиться и критически мыслить	480	Успехи в школе
480	Успехи в школе	481	Половые различия и успехи в учении	484
Влияние родителей на успехи детей в школе	485	Оценивание индивидуальных различий	488	Тестирование интеллекта
индивидуальных различий	488	Тестирование интеллекта	490	
Природа интеллекта	491	Ограниченные возможности тестирования	493	Неспособность к учению
493	Неспособность к учению	495	Дислексия	496
Синдром дефицита внимания и гиперактивности	497	Краткое содержание и выводы	498	
содержание и выводы	498			
Глава 11. Психосоциальное развитие в среднем детстве505				
Развитие личности в расширяющемся социальном мире	506			
Теоретические подходы				

к развитию в среднем детстве	506	Я концепция	508
Сохраняющееся влияние семьи	509	Взаимоотношения родителей и детей	
510 Изменения в характере семьи	511	Дети развода	518
Жестокое обращение с детьми	521		
Социальное знание	527	Развитие социального познания	528
Представления детей о дружбе	530	Моральные суждения и их аргументация	
532 Отношения со сверстниками и социальная компетентность	537	Функции	
дружбы	537	Группа сверстников	539
предубеждения	544	Краткое содержание и выводы	547

6. ПОДРОСТКОВЫЙ И ЮНОШЕСКИЙ ВОЗРАСТ..... 557

Глава 12. Физическое и когнитивное развитие в подростковом и юношеском возрасте 558

Отрочество и юность в культурном и историческом контексте	559	Юность на пороге XXI века	561	Физическое развитие	563	Физический рост и морфо функциональные изменения	563	Изменение внешности и адаптация к нему подростков	569	Реакции родителей на изменения в облике и поведении подростков	573	Половая идентичность и сексуальное поведение	573	Развитие сексуальных установок	574	Развитие сексуального поведения и сексуальных отношений	576	Сексуальное насилие и сексуальное поведение подростков	579	Юношеский гомосексуализм	580	Юные родители	583	Причины беременности в подростковом и юношеском возрасте	583	Последствия раннего материнства и отцовства	584	Когнитивные изменения в отрочестве и юности	586	Абстрактное мышление	586	Информационный подход к когнитивному развитию в подростковом и юношеском возрасте	587	Изменения в диапазоне и содержании мышления	589	Краткое содержание и выводы	594
---	-----	---------------------------	-----	---------------------	-----	--	-----	---	-----	--	-----	--	-----	--------------------------------	-----	---	-----	--	-----	--------------------------	-----	---------------	-----	--	-----	---	-----	---	-----	----------------------	-----	---	-----	---	-----	-----------------------------	-----

Глава 13. Психосоциальное развитие в подростковом и юношеском возрасте 599

Задачи развития в отрочестве и юности	600	Независимость и взаимозависимость	
601 Формирование идентичности	604	Подростки в семье	608
Межпоколенная коммуникация	609	Меняющаяся американская семья	612
Оставление родительского дома	613	Сверстники, друзья и социальная среда	614
Социальное сравнение	615	Тесная дружба и близкие отношения	615
Клики, компании и уединение	618	Преодоление границ сверстники и родители	619
Ценности, идеалы и альтернативы образа жизни	621	Принятие решений в социальном контексте	621
Переоценка ценностей в отрочестве и юности	622	Риск в подростковом и юношеском возрасте	623
Употребление наркотиков	624	Стресс, депрессия и совладающее поведение	631
Депрессия	631	Депрессия и другие расстройства	633
Факторы, влияющие на развитие депрессии и совладающее поведение			

633 Интеграция личности 637 Краткое содержание и выводы 638

7. РАННЯЯ ВЗРОСЛОСТЬ 647

Глава 14. Физическое и когнитивное развитие в ранней взрослости 648

Развитие в период взрослости 650 Возрастные часы в контексте социальных норм

650 Умение справляться с критическими жизненными ситуациями 652

Физическое развитие в ранней взрослости 653 Физическая сила и выносливость

653 Физическая форма и здоровье 655 Способность к воспроизведению

потомства 660 Сексуальность в ранней взрослости 660 Преемственность и

изменения в познании 666 Когнитивный рост или спад⁵ 667

•Стадии» студенческого мышления 668 За пределами формальных операций

669 Гибкое использование взрослого интеллекта 670 Исследование периодов и задач взрослого развития 672 Задачи развития в ранней взрослости

673 «Grant study» лонгитюдное исследование развития взрослых 674

Периодизация жизни мужчины по Левинсону 676 Периодизация жизни женщины

679 Связывания когнитивного развития с развивающимся Я 682 Краткое

содержание и выводы 688

Глава 15. Психосоциальное развитие в ранней взрослости..... 692

Личность, семья и работа контекст развития взрослого человека 693 Личное Я

идентичность, близость и генеративность 693 Человек как член семьи 695

Человек как работник 696 Установление близких отношений 698

Трехкомпонентная теория любви Стернберга 699 Образование пары и развитие отношений 700 Одиноким людям мифы и реальность 704 Родительство и развитие

взрослых 705 Семейный цикл 705 Переход к родительству 706 Воспитание

ребенка и изменение родительских ролей 708

Профессиональный цикл 713

Этапы профессионального пути 714

Выбор профессии и профессиональная подготовка 716

Поступление на работу и профессиональная адаптация 721

Упрочение, сохранение и изменение карьеры 723

Работа и пол 724

Женский труд в зеркале статистики 725

Различия в труде мужчин и женщин 725

Мотивы и значение труда в жизни женщин 726 Мифы и стереотипы, влияющие на отношение к работающим женщинам 727 Семьи, в которых работают оба супруга 728

Семья, работа и образ жизни 733

Меняющееся отношение к семейной жизни 733

Меняющееся отношение к работе 734

Совмещение работы и семейной жизни 735

Краткое содержание и выводы 735

8. СРЕДНЯЯ ВЗРОСЛОСТЬ..... 743

Глава 16. Физическое и когнитивное развитие в средней взрослости..... 744

Развитие в среднем возрасте	745	«Время расцвета» или «начало конца» ⁵	
746			
Миф о кризисе середины жизни	747		
Сохранение и изменение физических возможностей в среднем возрасте			749
Психофизиологические и морфо функциональные изменения	749		
Менопауза и климактерий	752		
Сексуальность в среднем возрасте	756		
Здоровье и болезни	758		
Главные болезни среднего возраста	758		
Кумулятивные эффекты жизненных привычек			760
Раса, бедность и здоровье	763	Стресс и болезни	764
Сохранение и изменение когнитивных возможностей в среднем возрасте			770
Текущий и кристаллизованный интеллект	770	Опыт и мастерство	774
Когнитивные навыки и среда	775	Изменение функций интеллекта	778
Краткое содержание и выводы	779		
Глава 17. Психосоциальное развитие в средней взрослости 783			
Преемственность и изменения в развитии личности		784	Задачи среднего
возраста	784	Мужчины в середине жизни	789
Женщины в			
середине жизни	790		
Семья и друзья межличностный контекст	792	Между двумя поколениями	
793	Отношения со взрослыми детьми	793	Отношения со стареющими
родителями	795	Воспитание внуков	800
Дружеские отношения в			
перспективе жизненного пути	801	Меняющаяся семья	803
Развод			
и повторный брак	803	Семьи с детьми от предыдущего брака	808
Постоянство и перемены в профессиональной жизни		811	Переоценка
профессиональной карьеры в			
середине жизни	811	Перемена работы и трудовой стресс	812
Краткое содержание и выводы	816		
9. ПОЗДНЯЯ ВЗРОСЛОСТЬ 825			
Глава 18. Физическое и когнитивное развитие в поздней взрослости 826			
Старение сегодня	827	Эйджизм и стереотипы	827
Четыре			
десятилетия поздней взрослости	830	Физические аспекты старения	834
Морфо функциональные изменения в старости		835	
Здоровье болезни и питание	840	Причины старения	844
Наследственность и факторы окружающей среды		845	Теории старения
846	Когнитивные изменения в процессе старения	848	Познавательная
способность в поздней взрослости		849	
Угасание интеллекта в			
старческом возрасте	855		
Стареющий ум и благополучная старость	860	Краткое содержание и выводы	
860			
Глава 19. Психосоциальное развитие в поздней взрослости 864			

Личность и старение	865	Благополучная старость	866
Стабильность и перемены в поздней взрослости	867	Задачи развития в поздней взрослости	873
Выход на пенсию смена статуса	875	Физические экономические и социальные условия	876
Решение о выходе на пенсию	878	Семейные и личные отношения	880
Период прекращения воспитательной деятельности	881	Уход за больным супругом	882
Вдовы и вдовцы	883	Братья, сестры и друзья	885
Социальная политика и пожилые люди	886	Демография старения в Америке	886
Немощные старики в Америке	890	Образ жизни пожилых американцев	891
возможности выбора содержания и выводы	895	Краткое	
Глава 20. Смерть и умирание..... 898			
Мысли о смерти истрах смерти	899	Отрицание смерти	899
Озабоченность смертью и значение смерти	900	Перед лицом собственной смерти	902
Стадии приспособления к умиранию	902	Смерть как финальная стадия человеческого развития	904
Альтернативные пути умирания	905	В поисках гуманной смерти	906
Хосписы	907	Право на смерть	909
Горе и приспособление к тяжелой утрате	912	Процессгоревания	912
Утрата близкого человека в кросс культурной перспективе	914	Ритуалы и обычаи	916
Когда умирает ребенок	917	Завершение полного жизненного цикла	918
Краткое содержание и выводы	918		
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ 924			
ПРЕДМЕТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 974			

ПРЕДИСЛОВИЕ НАУЧНОГО РЕДАКТОРА К РУССКОМУ ИЗДАНИЮ

В оригинале этот известный, выдержавший семь изданий учебник называется «Развитие человека». Его автор — Грэйс Крайг — вот уже тридцать лет преподает синтетическую дисциплину с тем же названием широкому кругу американских студентов, выбравших для себя одну из многочисленных профессий типа «человек — человек». Используя богатую палитру научных «красок» — данные истории, антропологии, социологии, демографии, биологии, медицины и, разумеется, возрастной психологии, она рисует поистине грандиозную картину развития человека на протяжении всей его жизни, от рождения до смерти. Поэтому каждый, кто возьмет на себя труд познакомиться с содержанием этого энциклопедического издания, наверняка обнаружит в нем что-то интересное, важное и полезное для себя, независимо от своей специальности или возраста.

Де-юре, как следует из названия, учебник посвящен не *психическому* или какому-то иному аспекту развития человека, а именно развитию *человека*. Иначе говоря, вниманию читателей предлагается фундаментальный труд, посвященный систематическому изложению междисциплинарной, интегрированной науки о человеческом развитии, своего рода *генетического человекознания*. Однако, де-факто, психология в учебнике Грэйс Крайг занимает центральное место, несмотря

на изрядный совокупный объем данных других наук о человеке, и выполняет функцию концептуальной опорной конструкции, без которой все остальное содержание попросту рассыпалось бы. Поэтому мне кажется, что редакция издательства «Питер» не слишком погрешила против истины, предложив назвать русское издание этого учебника «Психология развития». Сравнение же учебника Грэйс Крайг с другими известными мне американскими учебниками (в частности, с учебником Арлин Сколник¹, довольно близким по концептуальному подходу, организации материала и содержанию) только укрепило меня в этом мнении. И все-таки, поскольку социологи, к примеру, вряд ли решились бы переименовать эту книгу в «Социологию развития», несмотря на значительный объем используемых в ней данных своей науки, следует сказать несколько слов в защиту позиции редакции. Тем более, что сам факт изменения названия отражает не какую-то особую экспансию психологов, стремящихся захватить побольше чужих научных территорий, а всего лишь объективное положение вещей в сфере междисциплинарных связей наук о человеке.

Сама природа человека определяет междисциплинарный характер науки о его развитии на протяжении жизненного пути, заставляя психологов обращаться к данным естественных и социальных наук, а представителей этих наук — к данным психологии. Однако междисциплинарность не сводится к простому обмену информацией между разными науками, как

¹ Skolnick, A. (1986) *The Psychology of Human Development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

10

Предисловие научного редактора к русскому изданию

это происходит, например, в случае поиска многочисленных внутренних и внешних факторов развития человека. Ее сущность — в синтезе данных наук о человеке с целью построения единой системы знаний о нем, того *синтетического человекознания*, контуры которого были намечены в России академиком Б. Г. Ананьевым. Опять же, в силу природы человека, психология занимает в комплексе наук о человеке центральное место, что отмечалось многими видными философами и психологами. Дело в том, что объект (точнее сказать, субъект) развития — Человек разумный — наделен сознанием. И потому, в отличие от всех других живых существ, человек не просто реализует свой жизненный цикл, не просто живет, но проживает (или переживает) свою жизнь. Истолкование или, как еще говорят, конструирование жизненных событий человеком, а не сами по себе события — вот что делает каждую человеческую жизнь неповторимой и определяет бесконечное множество траекторий жизненного пути. На данный момент ни одна из наук о человеке не располагает таким корпусом конкретных знаний о субъективном опыте человека, какой накопила психология. Поэтому, по крайней мере в наше время, она становится естественным системообразующим фактором будущей междисциплинарной науки о человеке. И все же, как мне представляется, не следует спешить придумывать новое название для психологии

развития на том лишь основании, что она активно впитывает в себя идеи и факты других наук, позволяя создавать более или менее масштабные полотна человеческого развития. Ибо сколько ни добавляй в психологию фактов и понятий других наук, она все равно останется психологией. Возможно, в следующем веке нас ожидают новые открытия в биологии человека, которые помогут нам лучше понять природу субъективности. И тогда биология станет еще одним — комплементарным — центром синтетического человекознания, новой и более объективной науки о человеке и его развитии. А пока, во имя принципа объективности, лучше оставаться в привычном «правовом поле» психологии развития, тем более что подход Грэйс Крайг созвучен идеям ленинградской школы психологии человека, созданной Б. Г. Ананьевым. Вот почему в русском издании редакция посчитала возможным назвать этот учебник «Психология развития».

В кратком предисловии трудно раскрыть все достоинства предлагаемого учебника. Перечислю хотя бы основные, делающие его ценным пособием по курсам «Психология развития», «Возрастная психология» и, в соответствующих разделах, «Детская психология».

Во-первых, до настоящего времени на русском языке не издавалось ни одного учебника, в котором бы столь полно, широко и систематично рассматривалось развитие человека на протяжении всей жизни, причем с единой концептуальной позиции. Перевод учебника Грэйс Крайг заполняет этот досадный пробел в нашей учебной литературе.

Во-вторых, данный учебник отличается от многих других ясностью и, следует подчеркнуть, современной концептуальной позицией автора. Развитие человека рассматривается в перспективе *жизненного пути* и понимается как динамическая система, образованная *взаимодействием* (в строгом смысле этого слова, какой вкладывается в него, например, в теории планирования эксперимента) созревания и научения, переплетением процессов физического, психического и социального развития. Это позволяет автору вписать развитие человека в исторический, культурный и социальный контексты, показать важность фактора времени (наступления нормативных и ненормативных событий) в развитии, охарактеризовать конфликты и задачи развития на каждой стадии, рассматриваемой одновременно и как самостоятельный период жизни, и как фаза перехода в непрерывном движении человека по жизненному пути. Многие традиционно описываемые проблемы и явления (например, детский эгоцентризм, кризис середины жизни, структура семейного и профессионального циклов) получают при таком подходе новое освещение. И это делает данный учебник интересным и полезным не только для студентов, но и для аспирантов и преподавателей.

В-третьих, к бесспорным достоинствам учебника Грэйс Крайг можно отнести чрезвычайно строгий отбор материала, прежде всего по критерию научной достоверности. Здесь

Предисловие научного редактора к русскому изданию

нет сенсаций — только проверенные факты и их обоснованная интерпретация. Более того, когда факты допускают неоднозначное толкование (либо в силу методологических слабостей, либо в силу теоретических расхождений), автор не забывает указать на это и даже привести альтернативные варианты интерпретации.

В-четвертых, как и большинство американских учебников, учебник Грэйс Крайг имеет выраженную прагматическую ориентацию. То, что при этом речь идет о практической стороне жизни людей на другом полушарии, не должно смущать читателей. Мой жизненный опыт привел меня к убеждению, что различия между людьми сильно преувеличиваются, особенно в отношении тенденций развития. К тому же знание действительно существующих различий между нами и понимание их причин помогают нам лучше разобраться в собственных проблемах и найти способы их разрешения.

Наконец, в-пятых, несмотря на внушительный объем (обусловленный сложностью предмета), учебник Грэйс Крайг отличается строгой структурой, хорошей организацией текста и иллюстраций, удобным справочным аппаратом, простотой и ясностью стиля изложения. Все это делает его доступным не только студентам вузов, но и учащимся средних специальных учебных заведений, как, впрочем, и всем тем, кто по роду своей работы или в силу жизненных обстоятельств хочет существенно пополнить свои знания в области развития человека.

Мне не хотелось бы уподобляться некоторым критикам переводных учебников, указывающих обычно на упрощенность или даже поверхностность изложения отдельных тем. Я считаю такую критику необъективной хотя бы потому, что в этих случаях критикуется перевод, а не оригинал. Каждый такой учебник — и учебник Грэйс Крайг не исключение — в оригинале сопровождается весьма объемным методическим комплексом, позволяющим раскрыть любую из заявленных в нем тем на самом глубоком уровне. При переводе учебников этот комплекс, по понятным причинам, отбрасывается и должен разрабатываться преподавателями заново, с учетом целей, задач и возможностей каждого учебного заведения. Чтобы хоть как-то восполнить эту потерю, я взял на себя смелость дополнить русское издание «Human Development» аннотированным списком литературы (преимущественно, психологической) на русском языке. Список этот отражает опыт работы и субъективные пристрастия его составителя и никоим образом не претендует на полноту или исключительность. Однако он может оказаться полезным студентам (особенно специализирующимся в области психологии) для углубленного изучения всех тем этого учебника и знакомства со вкладом отечественных ученых в их разработку.

Чтобы эта книга пришла к читателям, потребовался год совместной напряженной работы довольно большого числа людей. Я хочу выразить всем, с кем меня свела судьба в процессе подготовки книги к изданию, искреннюю благодарность за

самоотверженный труд, терпение и дружеское расположение.

А. А. Алексеев, кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогической и возрастной психологии Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена Санкт-Петербург, август 1999.

КОМПЛЕКСНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЧЕЛОВЕКА

Глава 1. РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА: ПЕРСПЕКТИВЫ, ПРОЦЕССЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Процессы развития

Историческая и культурная перспективы

Объективное систематическое исследование человеческого развития

Этика научного исследования

Глава 2. ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА: ВВЕДЕНИЕ

Значение теорий Три спорных вопроса Теории научения Когнитивные теории

Психоаналитическая традиция Теории «Я» Этология

Глава 1 Развитие человека: перспективы, процессы и методы исследования

ЗАДАЧИ ГЛАВЫ

Закончив изучение этой главы, вы должны суметь справиться со следующими заданиями.

1. Охарактеризовать биологические и обусловленные средой процессы развития, а также объяснить характер их взаимодействия
2. Объяснить, как исторические, социально-экономические и культурные факторы влияют на наше представление о развитии человека
3. Рассказать, как на протяжении истории менялось отношение к детям и методам их воспитания, а также показать роль семьи в этих изменениях.
4. Объяснить, почему объективность необходима для создания точной науки о человеческом развитии.
5. Проанализировать семь этапов построения систематического научного исследования.
6. Изложить этические принципы, которыми должны руководствоваться ученые при изучении жизненного пути человека.

- Новорожденный судорожно хватается ртом воздух, чтобы наполнить им легкие, и криком возвещает о своем появлении на свет.
- Младенцы привязываются к тем, кто заботится о них, и, по мере того как их потребности удовлетворяются, выучиваются доверять миру.
- Начав ходить, малыши хватают, тащат, бросают, пробуют на вкус все, что возможно, и лезут везде, куда только могут залезть, чтобы исследовать устройство мира и свою способность воздействовать на него.

- Дошкольники отыскивают путь в лабиринте слов, чтобы командовать, спрашивать, уговаривать, дразнить и нападать, стремясь больше узнать о мире и его обитателях.
- Группа живущих по соседству новоиспеченных школьников создает ритуалы, обычаи, правила поведения — собственные порядки, которые отражают и пародируют общество взрослых.
- Подростки, юноши и девушки, бьются над проблемой выбора, пытаются распутать клубок противоречий, найти ответ на «проклятые» вопросы.

14

Глава 1. Развитие человека: перспективы, процессы и методы исследования

- Взрослая молодежь строит планы на будущее, которое сулит блестящую карьеру, прекрасных детей, почет и уважение в обществе.
- Мужчины и женщины средних лет пересматривают свои жизненные ценности и пытаются лавировать между работой, взрослеющими детьми и стареющими родителями с их требованиями, которые так часто противоречат друг другу.
- Люди старшего поколения бросают взгляд на прожитую жизнь, оценивая, чему они научились и чего достигли; задаются вопросом, много ли они успели сделать из того, что было задумано когда-то.

Сложный и богатый, полный поисков и сомнений процесс развития человека — продукт совокупного действия многих сил: смешения биологического и культурного начал, переплетения мыслей и чувств, синтеза внутренних побуждений и внешних воздействий. Этот процесс начинается с момента зачатия и длится всю жизнь. Характер его протекания во многом определяется окружающей средой, но вместе с тем он неповторим, как и любая человеческая личность.

Цель этой книги — рассмотреть тенденции, закономерности и процессы развития на протяжении человеческой жизни, используя для этого опыт нескольких отраслей знания. Мы намерены исследовать человеческий организм во все возрастные периоды и на всех стадиях, принимая во внимание биологические, антропологические, социологические и психологические факторы, влияющие на его развитие. Особое внимание будет уделено человеческим отношениям, так как именно они помогают понять, кто мы такие и как относимся к миру. Страстные и холодные, доброжелательные и скептические, приятельские и формальные, отношения между людьми оказывают влияние, которым нельзя пренебречь. Изучение этого влияния и является основной темой настоящей книги.

Другая, не менее важная тема — условия развития. Предполагается, что изменения, которые переживает человек в течение жизни, «являются результатом совокупного влияния биологических, психологических, социальных, исторических и эволюционных факторов, а также зависят от времени их воздействия» (Featherman, Hogan, & Sorenson, 1984, p. 622). Мы не сможем полностью понять эти сложные изменения, происходящие с человеком на протяжении его жизненного пути, если будем рассматривать их в отрыве от

исторического, культурного и социального контекстов. Во всем многообразии исследуемого материала мы стремились обнаружить ряд общих процессов и основных тенденций, обуславливающих поведение человека.

Глава открывается исследованием природы процессов развития. Далее следует анализ взаимосвязей между развитием и совокупностью исторических факторов. И наконец предлагаются некоторые конкретные исследовательские подходы, позволяющие получать надежные, валидные и отвечающие требованиям профессиональной этики эмпирические данные.

ПРОЦЕССЫ РАЗВИТИЯ

Термин развитие указывает на изменения, которые со временем происходят в строении тела, мышлении или поведении человека в результате биологических процессов в организме и воздействий окружающей среды. Обычно эти измене-

15

Глава 1 Развитие человека перспективы, процессы и методы исследования Области развития

Развитие происходит в трех областях: физической, когнитивной и психосоциальной. К *физической области* относятся такие физические характеристики, как размеры и форма тела и органов, изменения структуры мозга, сенсорные возможности и моторные (или двигательные) навыки. *Когнитивная область* (от лат. «*cognitio*» — «знание», «познание») охватывает все умственные способности и психические процессы, включая даже конкретную организацию мышления. К этой области относятся такие процессы, как восприятие, рассуждение, память, решение задач, речь, суждение и воображение. В *психосоциальную область* входят свойства личности и социальные навыки. К ней относят присущий каждому из нас индивидуальный стиль поведения и эмоционального реагирования, то есть то, как люди воспринимают социальную действительность и реагируют на нее. Развитие человека в этих трех областях происходит одновременно и взаимосвязанно, что можно продемонстрировать на примере развития ребенка в первый год жизни. Сначала новорожденная Джина исследует мир вокруг себя визуально. Она пристально осматривает комнату, останавливаясь взглядом на отдельных предметах, привлекающих ее внимание. Затем, с развитием мышц и появлением новых двигательных навыков, девочка станет ударять кулачком по любому предмету, находящемуся поблизости и вызвавшему ее интерес, а чуть позже — схватывать его и тянуть в рот. Проходит еще какое-то время, и вот малышка уже ползет к заинтересовавшему ее предмету, дотрагивается до него, берет в руки, стучит и трясет им, тщательно осматривает, пробует кусать, — другими словами, всячески пытается определить, на что же он годится. Накопленный за несколько месяцев опыт манипуляций с предметами приводит девочку к открытию, что предметы существуют сами по себе, даже если она их не видит и не дотрагивается до них. Она начинает искать игрушки и людей, криком звать брата или плюшевого медвежонка. Теперь окружающие Джину люди взаимодействуют с ней по-разному. Родители уже должны следить за играми дочери, заменяя

притягательные для нее, но опасные предметы безопасными. Они могут поощрять ее исследовательскую активность или относиться к ней с неодобрением. В конце концов, малышка начинает либо самоуверенно рисковать, либо избегать риска — и дело здесь не только в темпераменте девочки, но и в той обратной связи, которую она получает от заботящихся о ней людей.

Общая характеристика областей развития

Таблица 1-1

Область развития	Характеристика
Физическая	Включает рост и изменения тела человека. Сюда входят как внешние изменения, например динамика роста и веса, так и внутреннее: изменения костей и мышц, желез, мозга и органов чувств. К этой области также относятся физическое здоровье и двигательные навыки (например ходьба, ползание, навыки письма)
Когнитивная	Включает психические процессы, имеющие отношение к мышлению и решению проблем. Охватывает изменения, происходящие в восприятии, памяти, рассуждении, творческом воображении и речи
Психосоциальная	Включает развитие личности и межличностных отношений. Эти две сферы развития взаимосвязаны и охватывают, с одной стороны, изменения Я-концепции, эмоций и чувств, а с другой — формирование социальных навыков и моделей поведения

Часть 1 Комплексное изучение жизненного пути человека

Между различными областями развития человека существует сложное взаимодействие. Таким образом, развитие представляет собой не последовательность отдельных, не согласованных между собой изменений, а носит целостный, системный характер, вследствие чего изменения в одной области влекут за собой перемены в других. В табл. 1-1 дается характеристика трех основных областей развития.

Биологические процессы развития

Все живые организмы развиваются в соответствии с их генетическим кодом, или планом. У некоторых видов, например мотыльков или бабочек, этот генетический план строго определен и практически не допускает сколько-нибудь существенных изменений в строении тела или поведении. Психологи, говоря о процессе развития в соответствии с генетическим планом, пользуются термином созревание. Процесс созревания состоит из последовательности предварительно запрограммированных изменений не только внешнего вида организма, но и его сложности, интеграции, организации и функции. Неправильное питание или болезнь могут замедлить

созревание, но это вовсе не означает, что правильное питание, хорошее здоровье и даже специально предпринимаемая стимуляция и обучение должны значительно его ускорить.

созревание Процесс развития, заключающийся в предварительно запрограммированных изменениях роста в соответствии с генетическим планом.

По-видимому, это справедливо как в отношении всей жизни человека, так и в отношении таких процессов, как моторное развитие в младенчестве или развитие вторичных половых признаков в отрочестве. Созревание органов тела и моторных способностей идет с разной скоростью. Каждый орган или способность обычно имеют свою точку оптимальной зрелости. Термин рост, как правило, указывает на увеличение размера, функциональных возможностей или сложности до такой точки. Термин старение относится к биологическим изменениям, происходящим после прохождения точки оптимальной зрелости. При этом процессы старения не обязательно предполагают спад активности или изнашивание организма.

Рост - Увеличение размеров, функциональных возможностей и сложности органа или организма в целом до точки оптимальной зрелости.

Так же как старение повышает качество некоторых вин, оно может повышать человеческую рассудительность и проникательность. Кроме того, следует заметить, что процесс старения некоторых тканей организма начинается уже в отрочестве и даже в детстве.

СТАРЕНИЕ Биологические изменения в организме, происходящие после прохождения точки оптимальной зрелости.

Влияние среды на развитие человека

Каждое мгновение мы подвергаемся воздействию окружающей среды. Свет, звук, тепло, пища, лекарства, гнев, доброта, строгость — все это и многое другое может служить удовлетворению основных биологических и психологических потребностей, причинять серьезный вред, привлекать внимание или становиться компонентами научения. Некоторые воздействия среды носят временный характер

18

Глава 1. Развитие человека: перспективы, процессы и методы исследования ограничиваются какой-то одной ситуацией, например грипп, перенесенный в 22 года. Однако многие другие средовые влияния могут быть постоянными, как в случае непрерываемого взаимодействия с родителями или периодических визитов беспокойных и пользующихся авторитетом дедушек и бабушек, которые вмешиваются в жизнь своих детей и внуков. Средовые влияния могут задерживать или стимулировать рост организма, породить устойчивую тревогу или

способствовать формированию сложных навыков.

В дальнейшем вы увидите, что окружающая среда влияет на человеческое развитие через посредство процессов научения и социализации. Кроме того, многие связанные со средой изменения поведения происходят благодаря взаимодействию созревания и научения, причем эффект такого взаимодействия может существенно зависеть от синхронизации этих процессов.

Научение. Основным процессом, посредством которого среда вызывает устойчивые изменения в поведении, называют научением. Научение происходит в результате приобретения единичного личного опыта или выполнения серии упражнений. Его можно наблюдать практически во всех наших действиях: достаем ли мы основную, связанный с развитием гренки из горячего тостера, решаем ли алгебраические уравнения, отработываем ли технику передвижения с мячом на футбольном поле, влюбляемся или выходим из себя. Всякий раз, формируя установки, мнения, предрассудки, ценности или стереотипы мышления, мы приобретаем навыки и получаем знания.

НАУЧЕНИЕ - процесс изменения индивидуума в результате приобретения личного опыта.

Несмотря на то что по некоторым частным вопросам теорий научения мнения психологов расходятся, большинство согласно с тем, что одним из основных процессов научения является *обусловливание*. Обусловливание — это установление связей между различными событиями, происходящими в окружающей человека среде. Например, ребенок может начать бояться пауков, просто наблюдая за тем, как на них реагирует его приятель. Ряд важных теорий научения, включая те, которые сосредоточивают внимание на 2-х основных видах обусловливания, рассмотрен в главе 2. На страницах этой книги мы не раз будем обсуждать и многие другие аспекты научения, такие как моделирование и подражание, вербальное опосредование и проверка гипотез. Мы рассмотрим также роль инсайта, открытия и понимания в развитии человека,

Социализация. *Социализация* — это всеобщий процесс, благодаря которому человек становится членом социальной группы: семьи, общины, рода. Социализация включает усвоение всех установок, мнений, обычаев, жизненных ценностей, ролей и ожиданий конкретной социальной группы. Этот процесс длится всю жизнь, помогая людям обрести душевный комфорт и чувствовать себя полноправными членами общества или какой-то культурной группы внутри этого общества (Goslin, 1969).

В детстве мы принимаем на себя одни роли сразу же, другие — лишь по прошествии времени. Девочка может каждый день исполнять множество ролей: ученицы, соседки, старшей сестры, дочери, члена спортивной команды, закадычной подруги

и т. д. Когда она станет подростком, количество ролей возрастет. Каждая новая роль потребует от нее приспособления к поведению, социальным установкам, ожиданиям и ценностям ближайших социальных групп.

Социализацию обычно понимают как двусторонний процесс. Раньше ученые полагали, что поведение детей почти целиком определяется тем, как ведут себя родители и учителя. Считалось, например, что сначала дети пассивно идентифицируются с определенными значимыми в их жизни взрослыми, а затем подражают им в своем поведении. Более поздние исследования в основном посвящены изучению взаимного влияния детей и родителей на поведение друг друга (Hetherington, & Bates, 1988). Социализация младенца происходит благодаря опыту, приобретаемому им в рамках семьи, но само его присутствие заставляет членов семьи осваивать новые роли. Включенное в эту главу приложение «Изменение личности на протяжении жизни» посвящено анализу результатов одного масштабного исследования, в ходе которого в течение многих лет велось наблюдение за развитием группы людей, сделавшее очевидным двусторонний характер взаимодействия темперамента человека и среды.

Вообще, процесс социализации идет на всех стадиях жизни, а не только в детстве или юности. Взрослые стремятся к освоению новых ролей, чтобы подготовиться к ожидаемым переменам в жизни. Мужчина средних лет, желающий сменить работу, может пойти учиться, чтобы усовершенствовать свои профессиональные навыки. Женщине после развода, возможно, придется изменить образ жизни, если ее доход резко сократится, или устроиться на работу, чтобы обеспечить свои запросы. Однако именно в детстве процессы социализации вырабатывают стереотипы поведения, которые сохраняются и в последующей жизни.

Социализация способствует созданию ядра ценностей, установок, навыков и ожиданий, совокупность которых и формирует из ребенка взрослого человека.

Взаимодействие процессов развития

Среди некоторых психологов продолжаются дебаты по вопросу о том, в какой степени наше поведение определяется созреванием, а в какой — научением.

Младенец сначала садится, затем встает и, наконец, идет — здесь первостепенное значение имеют процессы созревания. Но развертыванию такого поведения могут помешать лекарства, плохое питание, утомление, болезнь, запреты или эмоциональное напряжение. Некоторые навыки, такие как исполнительские навыки музыканта или двигательные — спортсмена, поддерживаются и совершенствуются только благодаря приобретению опыта и непрерывным упражнениям. Есть и такие виды поведения, которые вообще трудно отнести к какой-либо категории. В отличие, скажем, от собак, дети обладают *врожденной* способностью говорить, но, чтобы пользоваться ею, они должны *выучить* язык.

Младенцы непроизвольно выражают такие эмоции, как гнев или страдание, но они должны будут *выучиться* управлять своими чувствами в соответствии с нормами, принятыми в их культуре (Hebb, 1966).

Таким образом, поведение — продукт взаимодействия процессов созревания и

научения. Ряд ограничений или особенностей поведения заложен в генетическом коде, однако всякое поведение развивается в рамках специфической, свойственной каждому биологическому виду среды.

20

Глава 1 Развитие человека перспективы, процессы и методы исследования Роберт Пломин (Plomin, 1990), например, указывает на то, что под воздействием окружающей среды врожденная предрасположенность к таким заболеваниям, как астма или диабет, может перерасти в саму болезнь. В свою очередь, болезнь также может повлиять на ход социализации или интеллектуального развития ребенка, если из-за нее он не принимает участия в жизни класса или в спортивных мероприятиях, вообще не ходит в школу. Тот же тип взаимодействия наблюдается между врожденными физическими характеристиками человека (такими, как телосложение, цвет кожи, вес), его Я-концепцией и социальным принятием. На поведение могут влиять стереотипные представления (толстяки — обязательно веселые, подростки — неуклюжие, высокие люди — лидеры и т. д.), которых придерживается как сам обладатель определенных физических особенностей, так и окружающие его люди.

Фактор времени. Взаимодействие научения и созревания часто зависит именно от того, на каком отрезке жизни организм подвергается воздействию средовых факторов. Решающее значение синхронизации созревания и воздействий среды выражается в понятии критического периода — промежутка времени, в который — и только в который — определенный средовой фактор может вызвать эффект. Несколько таких периодов приходится на время пренатального развития, когда некоторые химические препараты, лекарства или болезни могут неблагоприятно повлиять на развитие определенных органов плода (см. гл. 4).

КРИТИЧЕСКИЙ ПЕРИОД - Единственный отрезок времени в жизненном цикле организма, когда определенный средовой фактор способен вызвать эффект.

Например, если у беременной женщины отсутствует иммунитет к краснухе, вследствие чего она заболевает через 2 месяца после зачатия, то это может привести к тяжелым последствиям: глухоте ребенка или даже самопроизвольному аборту (выкидышу). Однако если та же женщина заразится краснухой на 7-м месяце беременности, это никак не скажется на развитии ребенка.

Существуют и периоды иного рода, когда человек также в большей или меньшей степени чувствителен к влиянию окружающей среды. Так, оптимальный период схож с критическим. Это тоже определенный промежуток времени, когда в результате взаимодействия созревания и научения успешнее всего развивается какое-то конкретное поведение. Однако оптимальному периоду не свойственно такое качество критического как «все или ничего». Хотя и существует оптимальное время для развития определенного поведения, научиться ему можно и раньше, и позже этого срока. Термин готовность используется для обозначения такого момента в процессе развития, когда человек достаточно созрел, чтобы научиться конкретному поведению. Он может оказаться не в состоянии освоить

это поведение полностью и эффективно до наступления зрелости, но это готовность вовсе не означает, что он должен учиться ему только во время достижения готовности. Например, некоторые дети могут быть полностью готовы освоить вычитание в семилетнем возрасте. Однако если до 8-10 лет их не научили этому арифметическому действию, возможность научиться ему не утрачивается навсегда, как это произошло бы в случае поведения, для освоения которого существует критический период.

Нам не так много известно о том, как в действительности осуществляется синхронизация созревания и научения в развитии человека. Существуют ли критические периоды для научения определенным видам поведения? Есть ли оптимальные периоды для обучения чтению, овладения иностранным языком, элементами спортивной гимнастики? Вот лишь некоторые вопросы, которые мы рассмотрим в процессе дальнейшего знакомства с наукой о человеческом развитии.

Момент времени в жизни индивидуума когда достигнутый им уровень зрелости позволяет ему извлечь пользу из конкретного опыта научения.

21

Часть 1 Комплексное изучение жизненного пути человека

МНЕНИЯ И ФАКТЫ: ИЗМЕНЕНИЕ ЛИЧНОСТИ НА ПРОТЯЖЕНИИ ЖИЗНИ

«Ребенок — отец мужчины», — написал английский поэт Уильям Вордсворт в 1802 году. Наверное, каждый слышал из уст своих бабушек и дедушек замечания типа «горбатого могила исправит», адресованные родственникам по поводу их упрямства или других, не менее стойких черт характера. В отличие от бабушек и дедушек, ученые стремятся доказать правильность подобных заявлений, пытаются дать им обоснование. Обнаруживает ли большинство людей сколько-нибудь существенную устойчивость черт личности на протяжении жизни? И если да, то какие обстоятельства, процессы и факторы делают это утверждение справедливым?

Проведение систематических исследований изменений человека на жизненном пути наталкивается на огромные трудности. Предположим, что ученых интересует вопрос: если в детстве ребенок робок и застенчив, останется ли он таким же, став подростком или взрослым? Можно было бы попытаться создать «шкалу застенчивости» с параллельными формами для каждого из интересующих возрастных уровней, обследовать с ее помощью группу детей и повторить обследование, когда они достигнут определенного возраста. Это стандартная схема лонгитюдного исследования. Но как быть, если ученым необходимо выяснить, почему застенчивость сохраняется в течение жизни или как такой стиль поведения влияет на последующую жизнь человека? В этом случае потребовалось бы провести более сложное и широкое лонгитюдное исследование, охватывающее несколько десятилетий. К счастью для современных исследователей, несколько масштабных лонгитюдных проектов были начаты много лет назад» и к настоящему времени накоплен внушительный корпус данных для анализа динамики поведения человека на протяжении всей жизни. В одном из таких исследований, проводившемся в Беркли, штат Калифорния, прослеживается путь развития каждого третьего ребенка, родившегося в Беркли в 1928

году. В детстве испытуемые и их родители обследовались раз в год. Начиная с отрочества, с ними проводили продолжительные интервью каждые 10 лет. Замечательно, что ученым удалось сохранить связь со 139 из 200 детей, отобранных на первом этапе, на протяжении 40 лет. Детство этих людей совпало со временем Великой депрессии, они были подростками в период Второй мировой войны и принадлежали к молодому поколению взрослых, когда начался послевоенный бум. Тем не менее, каждый по отдельности, они пережили эти события мировой истории по-разному. Почему? Какие факторы имели решающее значение в определении путей их развития? Данные этого исследования использовались многими современными учеными в целях изучения таких факторов, как материальное положение, родительские установки, качества личности, образовательные возможности и кризисные ситуации в семье. Давайте рассмотрим одну из таких работ.

Каспи и Элдер (Caspi, & Elder, 1988) заинтересовались, какова вероятность того, что вспыльчивый или, наоборот, сдержанный ребенок сохранит эти качества по достижении зрелого возраста. Как скажутся эти особенности поведения на его взрослой жизни? Как будет складываться его жизнь по сравнению с жизнью сверстников?

Чтобы исследовать эти вопросы, они отобрали из выборки Калифорнийского лонгитюда тех, кого в возрасте от 8 до 10 лет учителя и родители характеризовали либо как крайне вспыльчивых, безудержных, либо как крайне сдержанных, заторможенных. Это были, с одной стороны, «неуправляемые» дети, которые редко сдерживали свои чувства, с другой —

22

Глава 1. Развитие человека: перспективы, процессы и методы исследования

«зажатые» дети, опасавшиеся проявлять даже малейшую инициативу. Остались ли неизменными два эти поведенческих стиля в их взрослой жизни, даже если такое поведение часто оказывалось дезадаптивным? В большинстве случаев изменений не произошло, хотя были и исключения. Каспи и Элдер проанализировали жизненный путь, или характер основных событий в жизни людей, с этими двумя различными стилями поведения.

Дети, обнаруживавшие проблемное поведение типа вспышек гнева и раздражения или, наоборот, крайней сдержанности и замкнутости, с 10 лет испытывали на себе иное влияние среды, чем их ровесники. Учителя, родители, сверстники реагировали на их поведение иначе: и в детстве, и когда они становились взрослыми. Эксплозивное, безудержное поведение, — проявлялось ли оно в школе, в армии, на работе, во время ухаживания или семейных ссор, — заставляло окружающих реагировать на него определенным, чаще всего — негативным образом. Как следствие, жизненный путь эксплозивных детей из выборки Калифорнийского лонгитюда, особенно мальчиков, оказался менее удачным, чем у остальных. Как правило, они довольствовались неполным средним образованием, их реже отмечали в школьные годы, для них оказалось труднее приспособиться к школьной дисциплине с ее требованием сдерживать свои эмоции. Уже будучи взрослыми, они редко получали повышения по службе, а в армии имели чин более низкий, чем у сверстников. Они чаще меняли работу, чаще разводились. Женщины этого типа выбирали мужей с невысоким социальным статусом, нередко разводились, а став матерями, не умеряли своей

вспыльчивости (Caspi, Elder, & Bern 1987).

Люди, с детства отличавшиеся робостью и замкнутостью, шли по жизни совершенно иначе. Мальчики старались избежать или отложить принятие решений, касающихся продолжения образования, а позже — любых ответственных поступков в интересах семьи, карьеры и т. д. В результате эти люди все делали с опозданием: позже вступали в брак, позже становились отцами, позже получали повышение по службе.

Робкие, замкнутые девочки — а в 50-е годы они уже были взрослыми девушками, — как правило, выбирали традиционный путь: замужество, ребенок, домашнее хозяйство. Отклонения от этого пути у них случались реже, чем у сверстниц (Caspi et al., 1988).

В целом, начиная с детства, последствия эксплозивного и заторможенного поведения нарастали, как снежный ком. И траектории более чем 30-летнего жизненного пути участников Калифорнийского лонгитюда — совокупный результат непрерывного межличностного взаимодействия в различных ситуациях и его последствий, накопленных за это время, а также принятых этими людьми решений в отношении работы, семейной жизни и воспитания детей.

Хотя выводы Каспи и Элдера производят должное впечатление, они носят слишком общий характер. Так, например, Дж. У. Макферлейн и ее коллеги по работе в Беркли еще в 1958 году обнаружили, что «многие из тех, кто в детстве недружелюбно относился к окружающим, стали позже любящими и заботливыми родителями». Некоторым вспыльчивым детям также удалось преодолеть этот недостаток и добиться успеха в учебе, в армии и на работе. Будущим исследователям предстоит определить, в чем здесь причина. Либо эти люди нашли приемлемый способ разрядки своих эмоций, либо на каком-то этапе развития научились сдерживать свои чувства.

Экологическая модель

Возможно, самой влиятельной на сегодняшний день моделью человеческого развития стала модель, предложенная американским психологом Ури Бронфенбреннером. Согласно его модели экологических систем (Bronfenbrenner, 1979), развитие человека — это динамический, идущий в двух направлениях реципрокный процесс. Растущий индивидуум активно реструктурирует свою многоуровневую жизненную среду и в то же время сам испытывает воздействие со стороны

23

Часть 1. Комплексное изучение жизненного пути человека

МОДЕЛЬ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

Модель развития ребенка, согласно которой растущий ребенок активно реструктурирует элементы 4-х уровней жизненной среды, одновременно подвергаясь воздействию этих элементов и их взаимосвязей.

элементов этой среды и взаимосвязей между ними, а также со стороны более широкого окружения. По Бронфенбреннеру, экологическая среда развития ребенка состоит из 4-х вложенных одна в другую систем, которые обычно изображают в виде концентрических колец. Он называет эти системы микросистемой, мезосистемой, экзосистемой и макросистемой (см. рис. 1-1).

Характерной особенностью его модели являются гибкие прямые и обратные связи между этими 4 системами, через которые и осуществляется их взаимодействие.

Микросистема. *Микросистема*, или первый уровень модели, имеет отношение к занятиям, ролям и взаимодействиям индивидуума и его ближайшему окружению, такому как семья, детский сад или школа. Например, развитие ребенка в семье может поддерживаться чуткостью матери по отношению к первым шагам дочери на пути к независимости. В свою очередь, проявление ребенком независимости может побудить мать к поиску новых способов поддержки развития такого поведения.

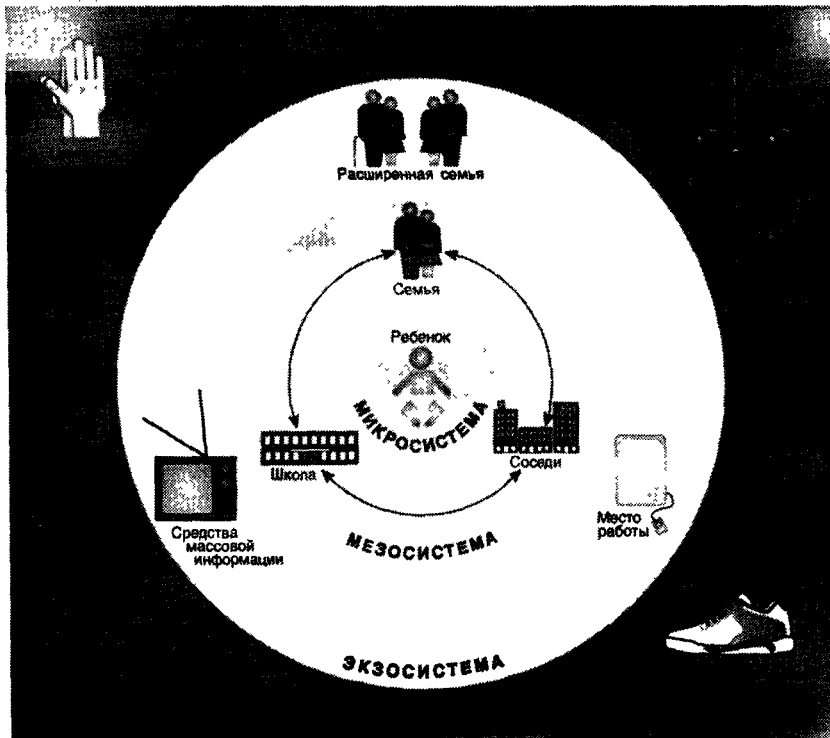


Рис. 1-1, Четыре уровня окружающей среды, входящие в состав модели экологических систем, предложенной Бронфенбреннером в качестве модели развития ребенка.

24

Глава 1. Развитие человека: перспективы, процессы и методы исследования
Микросистема — это уровень жизненной среды, наиболее часто исследуемый психологами.

Мезосистема. *Мезосистема*, или второй уровень, образуется взаимосвязями 2-х или более микросистем. Так, существенное влияние на развитие оказывают формальные и неформальные связи между семьей и школой или семьей, школой и группой сверстников. Например, постоянное общение родителей с учителями может положительно сказаться на успехах ребенка в школе. Аналогичным образом, внимательное отношение учителей к этому ребенку, скорее всего, благотворно скажется на его взаимодействиях с членами семьи.

Экзосистема. *Экзосистема*, или третий уровень, имеет отношение к тем уровням

социальной среды или общественным структурам, которые, находясь вне сферы непосредственного опыта индивидуума, тем не менее влияют на него. Можно привести целый ряд примеров, начиная с формальной социальной среды, например места работы родителей или местных отделов здравоохранения или улучшения бытовых условий, и кончая неформальным окружением, таким как расширенная семья ребенка или друзья его родителей. Например, фирма, в которой служит мать, может разрешить ей несколько дней в неделю работать дома. Это позволит матери проводить больше времени с ребенком, что косвенно повлияет на его развитие. В то же время возможность уделить ребенку больше внимания снимет с матери напряжение и тем самым повысит производительность ее труда.

Макросистема. В отличие от других уровней, *макросистема*, или внешний уровень, не имеет отношения к определенному окружению, а включает в себя жизненные ценности, законы и традиции той культуры, в которой живет индивидуум. Например, правила, согласно которым дети с задержками развития могут учиться в классах основного потока обычной школы, вероятно, оказывают существенное влияние на уровень образования и социальное развитие как детей с нарушениями развития, так и здоровых детей. В свою очередь, успех или провал этого педагогического эксперимента может содействовать или, наоборот, помешать дальнейшим попыткам администрации объединить эти две группы детей. Хотя вмешательства, поддерживающие и стимулирующие ход развития, могут осуществляться на всех 4-х уровнях модели, Бронфенбреннер (Bronfenbrenner, 1979) полагает, что наиболее значительную роль они играют на уровне макросистемы. Это происходит потому, что макросистема обладает способностью воздействовать на все другие уровни. Например, правительственные программы, такие как программа Head Start¹, оказали огромное влияние на рост уровня образования и социальное развитие многих поколений американских детей.

Как вы увидите далее, культурные силы, позволяющие выделить макросистему как уровень жизненной среды, образуются отчасти историческими событиями, от-

¹ Программа развития сети дошкольных учреждений, финансируемая федеральным правительством. Начата в середине 60-х годов. — *Прим. науч. ред.*

25

Часть 1 Комплексное изучение жизненного пути человека
части — нормативной последовательностью человеческого развития. Учитывая историческую перспективу, связанную с изменением культурных ценностей, мы сможем лучше понять те сдвиги в родительских, семейных и социальных установках, которые влияют на развитие в течение всей человеческой жизни.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Что означает термин «развитие»? Какую роль играют в развитии биологические процессы и окружающая среда?
2. Какая связь существует между процессами научения и социализации?
3. Как бы вы объяснили связь между биологическими процессами развития и

процессами развития, вызванными влиянием среды? Какую роль в связи между ними играют факторы времени и готовности?

ИСТОРИЧЕСКАЯ И КУЛЬТУРНАЯ ПЕРСПЕКТИВЫ

Перспектива жизненного пути, с которой мы уже познакомились в этой главе при рассмотрении результатов Калифорнийского лонгитюдного исследования, основывается на 4-х основных предпосылках (Stoller, & Gibson, 1994).

1. На процесс развития и старения влияют индивидуальные особенности человека, события, происходящие в его жизни, а также его способы адаптации к этим событиям.
2. Некоторые индивидуальные особенности влияют на спектр возможностей, предоставляемых человеку его временем. Например, чернокожий мужчина в 50-е годы XX века располагал совершенно иными социальными возможностями, чем живший в то же время его белый ровесник. В результате и жизненный опыт, и способы адаптации к жизненным обстоятельствам у людей различаются.
3. Характерные особенности исторического периода, в который человеку выпало появиться на свет, формируют приобретаемый им в ходе развития опыт. Пол, раса, принадлежность к национальному меньшинству, социальному и экономическому классу также оказывают влияние на ход жизни человека.
4. Несмотря на то что общественно-исторические условия существенно влияют на формирование индивидуального опыта людей, родившихся в один и тот же исторический период, одни и те же социальные и исторические события по-разному сказываются на жизни преуспевающих и не преуспевающих членов общества.

Дональд Дж. Эрнандес (Hernandes, 1994) использовал понятие жизненного пути в своем историческом исследовании, имевшем целью выяснить, как изменилась жизнь детей за последние 150 лет. Эрнандес рассматривал жизни детей как «траектории, отличающиеся продолжительностью, порядком и временем наступления конкретных событий и появления определенных возможностей в жизни ребенка, а также количественным составом семьи, в которой он живет, и характером занятий ее членов».

26

Глава 1 Развитие человека перспективы, процессы и методы исследования
Следующие примеры биографий из этого исследования помогают проиллюстрировать, как культурные и исторические обстоятельства, в которых оказывались люди в различные моменты своей жизни, повлияли на их установки, жизненные ценности и способности.

Рут родилась в России в 1913 году. Одна из пятерых детей в семье правоверных евреев, она на собственном опыте узнала, что значит подвергаться гонениям, так как ее семья неоднократно переживала еврейские погромы. Когда Рут было 12 лет, семья переехала в Соединенные Штаты и поселилась в Канзас-сити, штат Миссури, где девочка пошла в школу. Через 4 года ее отец, бедный портной,

настоял на том, чтобы Рут бросила школу и помогала обеспечивать семью, в которой к этому времени было уже семеро детей. Несмотря на отсутствие образования, Рут удалось через несколько лет скопить достаточно денег, чтобы переехать в Нью-Йорк, где она познакомилась со своим будущим мужем. Оба окончили университет, сделали неплохую карьеру, вырастили двоих детей. Из-за страшных уроков, которые жизнь преподала ей в детстве, Рут, выйдя замуж, словно улитка, спряталась в «раковину» семьи. Все жизненно важные решения принимал муж, и Рут с годами становилась все более робкой и все больше теряла способность действовать вне дома.

Джуди родилась в 1948 году и была самой младшей из троих детей. Ее отец был юристом, мать — домохозяйкой. Джуди училась в частной школе и, как и ее отец, стала юристом. Когда ее спрашивают о детских и юношеских годах, она вспоминает, как боялась атомной бомбы и как в начальной школе пряталась под партой во время учений по гражданской обороне; памятна ей также война в Корее, полет в космос, начало движения за гражданские права, убийство Джона Кеннеди, Вьетнам и Уотергейт. В 60-е годы она стала активной участницей студенческого движения, выступала за права голосования южан и протестовала против войны во Вьетнаме. Учась на юридическом факультете университета, она вышла замуж за такого же студента-активиста. Сейчас оба они сделали политическую карьеру и ведут большую общественную работу. Иногда Джуди задается вопросом: была ли она права, когда решила не заводить детей? Жизненные ценности и опыт Рут и Джуди сформировались в значительной степени под влиянием тех исторических событий, которые им пришлось пережить. Жизненный опыт, совершенно различный у этих двух женщин, заставляет нас внимательнее проследить взаимосвязь возрастных и исторических перемен на всем протяжении жизни, а также разобраться в том, почему время наступления и объективная важность событий действуют на каждого человека по-разному.

Жизненный путь человека: возрастные изменения в сравнении с историческими переменами

Развитие человека на протяжении всей его жизни невозможно изучать в контролируемой лабораторной обстановке. Культурные и исторические факторы, смешиваясь с предсказуемыми возрастными изменениями, воздействуют на каждое поколение совершенно особым образом. Чтобы понять траекторию жизни в зрелые годы, стоит начинать с перемен, имевших место в конкретной возрастной когорте, включая связанные с развитием тенденции, общие для всей этой группы людей, например, людей, родившихся в период между серединой 60-х и концом 70-х годов XX века, иногда называют «Поколением Икс».

КОГОРТА, — это группа или совокупность людей, родившихся в один и то же период времени.

Часть 1 Комплексное изучение жизненного пути человека

Некоторые исследователи изучали поколение людей, родившихся в годы Великой депрессии и в подростковом возрасте переживших Вторую мировую войну. Эти люди поступали в колледжи или на работу во времена послевоенного бума, в конце 40-х — начале 50-х годов, многие служили в армии в годы корейской войны. За войной последовал период экономического процветания и сравнительно низкого уровня безработицы. Таков краткий перечень исторических событий, которыми был отмечен путь этого поколения к зрелости (Featherman, Hogan, & Sorenson, 1984). Этим людей можно сравнить с когортой родившихся в период после Второй мировой войны, в 1946-1960 годы, чье детство совпало с периодом экономического бума. Эта большая группа в детстве и отрочестве вкусила все радости экономического благосостояния страны, значительная ее часть вступила в юность и достигла взрослости в «беспокойные» годы конца 60-х. Чтобы понять ход развития во взрослости, нужно объединить лонгитюдные исследования, в которых прослеживается индивидуальное развитие каждого человека, со сравнением различных возрастных когорт.

Балтес (Baltes, 1987; см. также Netherington, & Baltes, 1988) полагает, однако, что развитие индивида на протяжении жизни — это не только взаимодействие возрастных изменений и исторических перемен. Он считает, что в развитии взаимодействуют 3 типа факторов. *Нормативные возрастные факторы* — это те биологические и социальные изменения, которые обычно происходят в предсказуемом возрасте. Сюда относятся пубертат и менопауза, равно как и некоторые физические аспекты старения. К этим факторам относят также ряд предсказуемых социальных событий, таких как поступление в школу, вступление в брак или уход на пенсию, которые обычно происходят в определенных возрастных границах. *Нормативные исторические факторы* — это такие исторические события, как войны, экономические спады, эпидемии, которые практически одновременно затрагивают всю возрастную когорту. Воздействие *ненормативных факторов* не связано с определенным периодом в жизни человека. Скорее, они соответствуют сугубо личным событиям, происшествиям и переменам в жизни человека. К ним относятся развод, потеря работы, болезнь, перемена места жительства, непредвиденные потери или внезапное везение, изменения в карьере и даже случайное знакомство с влиятельным человеком или особо привлекательной идеей. Некоторые из перечисленных критических событий могут резко изменить жизнь человека (Bandura, 1982). Таким образом, развитие есть нечто большее, чем только результат влияния возрастных и исторических факторов; время наступления событий в жизни каждого отдельного человека и возрастной когорты в целом столь же важно для развития, как и само их совершение. Смешанный эффект нормативных исторических и нормативных возрастных влияний рассматривается в приложении, озаглавленном «Война, прервавшая детство».

Балтес считает, что ряд факторов, таких как раса, пол, социальная принадлеж-

ность, опосредует как тип, так и эффекты этих влияний. Например, половая зрелость у девочек (эффект нормативного возрастного фактора) наступает раньше, чем у мальчиков. Чернокожие мужчины в Америке чаще оказываются без работы (влияние ненормативного фактора), чем белые. Последствия развода по-разному могут сказываться на афроамериканских и белых семьях (Harrison, Wilson, Pine, Chan.&Burie, 1990).

28

Глава 1. Развитие человека: перспективы, процессы и методы исследования
Сила воздействия этих факторов также различается в зависимости от возраста человека. Дети и старики зачастую больше подвержены влиянию нормативных возрастных факторов. В период юности и ранней взрослости большее значение приобретают нормативные исторические факторы, поскольку именно на этот отрезок жизни приходится поиски первой работы в период экономической депрессии или участие в военных действиях. Случайные ненормативные события могут происходить в любое время, но их влияние на жизнь человека может опосредоваться семьей или друзьями, которые вносят свой вклад в значение таких событий для данного человека. Накопленный эффект этих сугубо личных событий нередко приобретает особое значение для пожилых людей. На рис. 1-2 и в табл. 1-2 показано взаимодействие этих факторов в разные периоды жизни людей, принадлежащих к разным поколениям.

Глен Элдер (Elder, Caspi, & Burton, 1988) приводит интересный пример того, как взаимодействие нормативных возрастных и исторических факторов, опосредованное фактором пола, может вызывать совершенно различные эффекты. Пользуясь данными масштабных лонгитюдных исследований, он изучил биографии 2-х групп детей: тех, кого Великая депрессия настигла за школьной партой (примерно в 10-летнем возрасте), и тех, к кому она пришла незваной гостьей на первый день рождения. Поскольку для выхода из этого экономического кризиса США потребовалось около 9 лет, возрастной диапазон первой группы составил 10-18 лет, а второй — 1-10 лет. Элдер установил, что первые финансовые трудности и материальные лишения в семьях более негативно повлияли на мальчиков младшей группы, чем на старших, которые к тому времени уже приобрели опыт организации семейной жизни. Действительно, старшие мальчики часто брались за любую работу, чтобы помочь семье выжить в это сложное время, тем самым еще больше защищая себя от проблем, которые приходили в дом вслед за потерей работы родителями и нуждой.

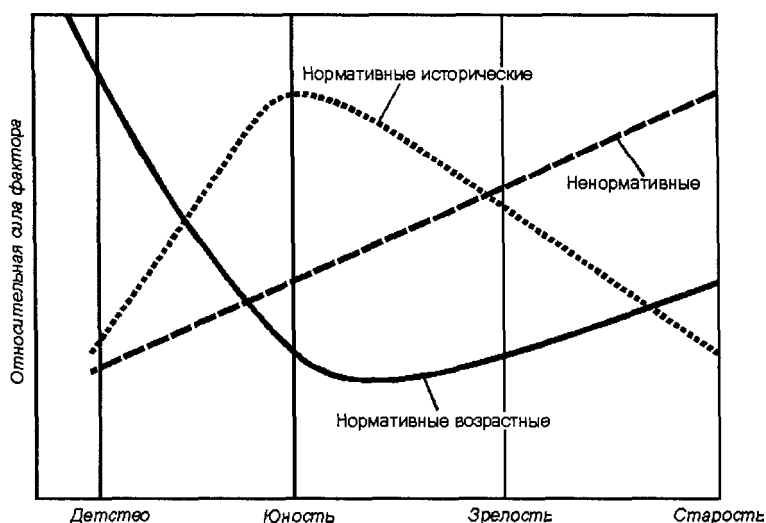


Рис. 1-2. Профиль действия нормативных и ненормативных факторов на протяжении человеческой жизни.

29

Таблица 1-2

Влияние исторических событий на представителей разных возрастных когорт

Историческое событие	Возраст, жизненный период					
Год рождения	1912	1924	1936	1948	1960	1972
1932(Великая депрессия) ¹	20 лет (начало самостоятельной жизни)	8 лет (обучение в школе)				
1944 (Вторая мировая война)	32 (воспитание ребенка / карьера)	20 лет (начало самостоятельной жизни)	8 лет (обучение в школе)			
1956 (послевоенный экономический бум)	44 (средний возраст)	32 (воспитание ребенка / карьера)	20 лет (начало самостоятельной жизни)	8 лет (обучение в школе)		
1968 (война во Вьетнаме)	56 (предпенсионный)	44 (средний возраст)	32 (воспитание ребенка/)	20 лет (начало самостоятельного)	8 лет (обучение в)	

	возраст)		карьера)	льной жизни)	школе)	
1980	68(пенсионн ый возраст)	56 (предпенси он-ный возраст)	44 (средний возраст)	32 (воспитани е ребенка / карьера)	20 лет(нача ло самостоя тельной жизни)	8 лет(обуч ение в школе)

¹ Тех, кто начал самостоятельную жизнь в период Великой депрессии, она затронула в большей степени, чем тех, кто был в то время школьником, тогда как во времена послевоенного экономического бума его влияние больше сказалось на людях, которые только выстраивали свою карьеру, чем на тех, кто уже достиг предпенсионного возраста.

Глава 1. Развитие человека: перспективы, процессы и методы исследования
У девочек дело обстояло совсем иначе. У младших при столкновении семьи с экономическими трудностями развивалась необычайно прочная эмоциональная связь с матерью. Таким образом, девочки младшей группы фактически оказались более целеустремленными, знающими и упорными по сравнению с теми, кому довелось испытать невзгоды и лишения в подростковом возрасте (Elder et al., 1988).

Взгляд на развитие на протяжении жизненного пути обеспечивает историческую перспективу, столь необходимую нам для понимания того, как с годами менялось отношение к детям и какие изменения в структуре семьи влияют на методы воспитания детей. Рассмотрением этих важных вопросов мы и займемся в ближайших разделах главы.

Отношение к детям в исторической перспективе

На протяжении человеческой истории отношение к детям претерпело значительные изменения. Как свидетельствуют письменные источники, в средневековой Европе взрослые, в основном, игнорировали период детства как особый этап в жизни человека. Они относились к детям как к младенцам вплоть до 6-7-летнего возраста. После этого детей уже считали маленькими взрослыми и приучали ко взрослым разговорам, шуткам, музыке, еде и другим удовольствиям (Aries, 1962; Plumb, 1971). На картинах средневековых художников дети ничем не отличаются от старших, разве что своими размерами. Одежда, прическа и занятия оставались неизменными в изображениях людей любого возраста.

Примерно с 1600 года детство стали считать периодом невинности, и были предприняты попытки защитить детей от эксцессов и пороков взрослого мира. На детей все реже смотрели как на безымянных членов клана или общины и все чаще воспринимали их как индивидуумов, входящих в состав той или иной семьи. К XVIII веку такое отношение к детям получило широкое распространение среди высших слоев общества. Постепенно к детям стали относиться как к лицам с

особым статусом, занимающим свое собственное место в социально-демографической структуре общества (Aries, 1989; Gelis, 1989).

Несмотря на то что в древних культурах, включая греческую, римскую и китайскую, встречаются упоминания о своего рода промежуточном периоде между детством и взрослостью, длительная юность как отдельный период детства (в широком смысле) имеет гораздо более позднее происхождение, ограниченное, в основном, развитыми странами. В XVIII, XIX и в начале XX века, когда существовала большая потребность в неквалифицированной рабочей силе, трудоспособные юноши и девушки вливались во взрослое трудовое сообщество и считались взрослыми. (Вышеупомянутая Рут, одна из представительниц этого юного племени трудящихся, начала работать в 16 лет.) После Второй мировой войны технический прогресс и стремительные социальные перемены привели к необходимости увеличить период обучения молодых людей в школе, что повлекло за собой продление их финансовой и психологической зависимости от родителей. Этот современный взгляд на юность как на особый период развития, в течение которого молодые люди, вместо того чтобы обеспечивать себя сами, продолжают зависеть от родителей, был впервые представлен в трудах Стэнли Г. Холла (Hall, 1984). Именно они заставили многих увидеть в юности этап жизни, заслуживающий систематического исследования. В середине нашего века к этому затянувшемуся периоду ожидания взрослых ролей привлек внимание Кларк (Clark, 1957). Он предостерегал о том, что, до тех пор пока молодежь будет исключена из активного участия в экономической жизни, общество должно быть готово к тому, что невостребованные таланты и энергия молодости будут направляться на другие, менее социально полезные цели.

31

Часть 1 Комплексное изучение жизненного пути человека

РАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ:

ВОЙНА, ПРЕРВАВШАЯ ДЕТСТВО

Что происходит с нормальным развитием ребенка, когда в его детство вторгается война? Может ли война, относящаяся к нормативным историческим факторам, заслонить собой те социальные изменения, которые являются частью нормативного возрастного развития? Опубликованный дневник Златы Филипович, боснийской девочки, прошедшей через ужасы гражданской войны в ее стране, дает некоторое представление о пережитых ею тяготах, о том, что значит расти, когда вокруг рвутся снаряды, царят смерть и разрушение. (Filipovic, 1994). Несмотря на страдания Златы, ее дневник — свидетельство силы духа этой девочки и сплоченности ее семьи перед лицом испытаний. Действительно, как показывают исследования, величина страданий, испытываемых ребенком во время войны, определяется взаимодействием 5 факторов: психобиологической конституцией ребенка, разобщенностью семьи, разрывом социальных связей, положительными влияниями культуры и силой, внезапностью и продолжительностью военного опыта (Elbedour, Bensen, & Bastien, 1993). До того как конфликт между боснийцами, сербами и хорватами вверг страну в пучину

гражданской войны, жизнь Златы мало отличалась от жизни других детей ее круга в Сараево. У нее были хорошие подруги, она увлекалась поп-музыкой, успешно училась и жила со своими родителями в большой квартире, всегда полной друзей и родственников. Все в жизни Златы изменилось весной 1992 года, когда город Сараево подвергся атаке сербов. В течение последующих двух лет девочка на собственном опыте познала все ужасы войны и превратилась из наивного ребенка в подростка, желавшего одного: чтобы наступил мир. Страницы ее дневника — Мимми, как она его ласково называет, — летопись этого превращения. Здесь мы приводим некоторые выдержки из него. *Четверг, 7.05.92.* Дорогой Мимми! Я была почти уверена, что война вот-вот закончится, но сегодня...Сегодня обстреляли парк перед моим домом, парк, где я столько раз играла или просто сидела со своими подругами. Многие люди получили ранения. А НИНА МЕРТВА. Осколок шрапнели попал ей в голову, и она погибла. Добрая, милая, маленькая девочка. Мы вместе ходили в детский сад и часто играли в парке. Неужели я никогда больше не увижу Нину? Нина, невинная 11-летняя девочка — жертва глупой войны. Мне грустно. Я плачу и задаю себе вопрос: почему? Она ни в чем не виновата. Отвратительная война лишила жизни ребенка... *Понедельник, 29.06.92.* Дорогой Мимми! Тоска!!! Стрельба!!! Артиллерийский огонь!!! Убитые люди!!! Отчаяние!!! Гнев!!! Страндание!!! Страх!!! Вот какова моя жизнь. Жизнь наивной 11-летней школьницы!!

32

Глава 1. Развитие человека: перспективы, процессы и методы исследования

Ученицы без школы, без ее радостей и восторгов. Ребенка без игр, без друзей, без солнца, без птиц, без природы, без фруктов, без шоколада и сладостей, даже без капли порошкового молока. Короче, ребенка без детства.

Понедельник, 2.08.93. Дорогой Мимми! Некоторые люди сравнивают меня с Анной Франк (жившей в Голландии еврейской девочкой, которая была убита нацистами во время Второй мировой войны и оставила после себя дневник). Это пугает меня, Мимми. Я не хочу повторения ее судьбы. *Воскресенье, 12.10.93.* Дорогой Мимми! Вчера наши друзья в горах напомнили нам о своем присутствии, о том, что они теперь хозяева положения и могут убивать, ранить, разрушать... Вчера был поистине ужасный день.

590 выстрелов. С 4.30 утра и весь день. 6 убитых, 56 раненых. Такова вчерашняя дань войне.

Иногда мне думается, что было бы лучше, если бы они не прекращали стрельбу, тогда не было бы так тяжело, когда она начинается опять. А так только расслабишься, и СНОВА. Теперь я уверена: это никогда не кончится. Потому что некоторые люди этого не хотят, некоторые злые люди, которые ненавидят детей и простой народ. Мы ничего не сделали. Мы не виноваты. Но беспомощны! Хотя детство Златы исковеркано войной, близость родителей, возможно, помогла девочке вынести все выпавшие на ее долю испытания. В самом деле, исследования указывают на важность той помощи, которую могут оказать детям взрослые, содействуя им в преодолении ужасов войны и поддерживая их моральное состояние в тяжелый период жизни.

И нормативное возрастное развитие, как торжество человеческого духа, обнаруживало

себя на всем протяжении борьбы Златы с тем злом, которое принесла в ее жизнь война. Джанни ди Джованни, журналистка, написавшая предисловие к опубликованному дневнику Златы, отмечает: Злата «играла Баха и Шопена, даже когда с холмов эхом доносились звуки оружейной стрельбы. И ей было приятно сознавать, что, несмотря на войну, она играет на пианино все лучше. Ненадолго это помогало ей забыть, что снаружи, на улице, идет война. И все это время она ежедневно делала записи в дневнике».

После того как летом 1993 года дневник вышел из печати, французский издатель принял меры к тому, чтобы Злата и ее семья покинули Сараево. Теперь они живут в Париже.

1. Когда наступают трудные времена, становится немного легче от того, что все вокруг тебя проходят через те же испытания. Почему так бывает?

2. Чем отличается влияние войны на детей по сравнению с подростками, молодежью и пожилыми людьми? Какая возрастная группа испытывает наибольшую тревогу, чьи прямые потери больше, кому выпадает самая трудная роль?

Изменения в методах воспитания. Вместе с изменением отношения к детям менялись и методы воспитания, причем методы приучения к дисциплине сильно различались на протяжении истории. Еще в XIX веке в Европе и Америке повсеместно применялись суровые физические наказания, традиция которых восходит еще к Древней Греции. Запугивание детей рассказами о привидениях и чудовищах долго служило распространенным способом подчинения и управления (Demause, 1974). В США XX столетие принесло с собой не только переориентацию на более гуманные методы воспитания, часто сочетающиеся с юридической защитой прав детей, но и множество вопросов, ставящих под сомнение расхожие представления о детях и их развитии. Привычки, когда-то считавшиеся вредными, такие как сосание пальца и мастурбация, сегодня, в основном, относят к нормальному поведению. Строгие графики кормления, приучения к туалету и игр уступили место заботе о воспитании в ребенке требовательности к себе, готовности и самовыражения (Wolfenstein, 1955). Родителей призывают быть менее строгими, наслаждаться общением со своими детьми, больше полагаться на «диалог» с ними.

Отношение к детям и вызванное им родительское поведение меняются не только со временем, они зависят и от культурных традиций. Например, ученые установили, что в Японии дети до трех лет спят либо вместе с родителями, либо с бабуш-

33

Часть 1, Комплексное изучение жизненного пути человека
кой-дедушкой, либо с братьями-сестрами, но никогда — одни. Такая организация детского сна, по-видимому, развилась как составная часть процесса социализации способствующая установлению близких, гармоничных отношений между детьми и родителями и полному принятию культуры, в которой высоко ценится коллективная гармония. Дети в Америке, наоборот, почти всегда спят одни, в отдельной комнате. Это тоже часть процесса социализации, но в отличие от целей, которые ставя! перед собой японцы, американские родители, организуя сон

ребенка таким образом, содействуют развитию независимости своих детей и, в конечном итоге, из адаптации к обществу, в котором ценится это качество (Nugent, 1994).

Развитие в контексте меняющейся семьи

Отношение к величине семьи, ее структуре и функциям также менялось с течением времени. До 20-х годов нашего столетия американские семьи, как правило, были большими, объединяя представителей трех, а то и более, поколений. Бабушки и дедушки, родители и дети часто жили под одной крышей и делили между собой семейные обязанности. Детям не разрешалось далеко отлучаться, потому что родителям часто требовалась помощь на ферме, в лавке или в работе по дому. Родители производили на свет много детей — контроль над рождаемостью еще не стал распространенным явлением. К тому же было общеизвестно, что такие инфекционные болезни, как стрептококковое воспаление горла (острый фарингит) и корь уносят множество детских жизней. После Второй мировой войны, когда противозачаточные средства и антибиотики сделались широкодоступными, многие родители стали пытаться планировать численность семьи и присматривать за детьми на протяжении продолжительного периода зависимости. В наши дни большинство детей в возрасте от 16 до 20 лет все еще зависят от родителей в финансовом плане. Большие расходы на то, чтобы вырастить ребенка, пока он не достигнет зрелости, использование контрацептивов, рост числа работающих женщин — все это привело к уменьшению размеров семьи (Если в XVIII веке 35 % американских семей состояли из семи и более человек, то сегодня таких семей только 3,5 %.) В маленьких семьях каждый ребенок получает значительно больше внимания, а родители, помимо финансовых, делают больше психологических вложений в своих детей. Установки, ценности и ожидания детей отчасти связаны с тем, как их воспитывают, и даже в одной культуре семьи воспитывают детей по-разному. Например, в семьях, где работают оба родителя, методы воспитания обусловлены социальными обстоятельствами наряду с убеждениями и жизненными ценностями семьи (Jerdi nova, 1989). Если мать в большой семье уходит на работу, старшим детям часто приходится заботиться о младших. В этих случаях малыши перенимают многие социальные роли, жизненные ценности и необходимые навыки от других детей. Старшие дети постепенно привыкают нести ответственность за других и опекать их, в то время как у младших укрепляются связи с братьями и сестрами, и они начинают чувствовать себя увереннее среди сверстников. Все это обычно способствует укреплению семейных уз и чувства принадлежности к семье (Werner, 1979). В противоположность этому, в состоятельных семьях, где детей поручают заботам нянь

34

Глава 1, Развитие человека: перспективы, процессы и методы исследования их связь с родителями, братьями и сестрами не столь крепка, поскольку они меньше контактируют друг с другом (Coles, 1980).

Таким образом, семьи развивают собственную идентичность и свою особую систему воспитания в зависимости от конкретного периода истории, норм культуры и возрастного состава семьи. Функция семьи меняется в зависимости от изменения социальных требований, — то же можно сказать и о самой семье. Занимаются ли представители социальных наук изучением таких широких проблем, как влияние исторических и культурных факторов на развитие человека, исследуют ли более узкие вопросы, такие как языковое развитие дошкольников, групповое давление сверстников на подростков или формы выражения скорби после смерти одного из супругов, — их подход к проблеме должен носить объективный и научный характер. В следующем разделе мы рассмотрим те строгие требования, которые предъявляются к научному исследованию и делают его ценным источником информации.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Каковы 4 основные предпосылки, на которые опираются ученые при рассмотрении человеческого развития в перспективе жизненного пути?
2. Охарактеризуйте позицию Балтеса, согласно которой существенное влияние на развитие оказывают временные соотношения между наступлением событий 3-х типов: нормативных возрастных, нормативных исторических и ненормативных (сугубо личных).
3. Как с годами менялось отношение к детям и семье?

ОБЪЕКТИВНОЕ СИСТЕМАТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Добывание надежных, верифицируемых фактов, относящихся к области развития человека, — нелегкое дело. В чем отличие данных нашего личного опыта от данных, собранных исследователем? В какой момент ученый останавливается в поисках дальнейших доказательств? Оба: и случайный наблюдатель, и исследователь должны решить, какие факты заслуживают доверия и какое их количество считать достаточным для подтверждения теории. Личный опыт может быть полезен и важен, но он должен пройти систематическую проверку, прежде чем другие, возможно, захотят ему поверить. Тем не менее если мы сможем собрать достаточное количество убедительных доказательств, то вполне вероятно, что и другие придут к сходным выводам.

Исследовательская деятельность служит различным целям нашей повседневной жизни, но главное — она помогает оценить правильность наших представлений о других людях, обществе и о самих себе. В частности, генетическое исследование — это средство накопления знаний о росте и развитии человека на протяжении всей его жизни. Кроме того, это основное средство проверки эффективности социальных и педагогических воздействий. Короче говоря, научное исследование

¹ То есть относящееся к генезису, изучающее происхождение, развитие чего-либо.
— *Прим. науч. ред.*

Часть 1. Комплексное изучение жизненного пути человека
присущие ему методологии — единственный источник действенного, основанного на достоверных фактах, точного учения о человеческом развитии (Kermis, 1984). Как вы увидите далее, систематическое исследование процессов развития начинается с удовлетворения требований объективности — выявления и, по возможности, отсеивания всех пристрастий исследователя. Затем оно организуется, в соответствии с алгоритмическим подходом, в виде последовательности логических шагов, которые позволяют исследователю продвинуться от исходных вопросов к конечным выводам.

Принцип объективности

Независимо от того, насколько честными и беспристрастными мы пытаемся быть, наши личные и культурные установки могут создавать серьезные преграды на пути к правильному пониманию поведения человека. Всякий раз, когда мы оцениваем, на что способны — или не способны — люди, когда пытаемся предсказать должное поведение, — короче говоря, когда судим о поведении других людей, мы привносим в наши выводы ценности и нормы, сформировавшиеся у нас на основе личного опыта и социализации в условиях определенной культуры. Нам трудно отказаться от своих субъективных суждений и посмотреть на других исходя из их норм, ценностей и условий жизни.

Например, когда мы изучаем развитие «подобающего» сексуального поведения мы должны допускать наличие многочисленных, связанных с теми или иными культурами, вариантов. Так, в американской культуре не одобряются сексуальные игры и нудизм в детском возрасте, гомосексуальные склонности на любой стадии развития и порицаются инцест и внебрачные связи. В племени же маринд-аним из Ново Гвинеи, наоборот, поощряются сексуальные игры детей, а гомосексуальные отношения подростков с их старшими родственниками считаются в порядке вещей. Невеста открыто вступает в половую связь со всей мужской половиной семьи жениха прежде чем он станет ее мужем. Культурные традиции позволяют женщинам племени иметь одобренные мужьями внебрачные связи (Van Baal, 1966). Если мы будем стремиться объяснить человеческое поведение и развитие, не имея ни малейшего представления о таких культурных вариациях, это приведет нас к серьезным заблуждениям и наши выводы окажутся ошибочными.

К сожалению, полной объективности достичь не удастся никогда. Исследователи, живущие в разное время, принадлежащие к различным культурам или придерживающиеся разных философских воззрений, описывают поведение человека по-разному. Поэтому для них важно выявить собственные упущения и пристрастия, спланировать исследование таким образом, чтобы можно было обнаружить ошибку в своих построениях.

Одной объективности, хотя она и является необходимым требованием при проведении исследований человеческого развития, еще недостаточно для получения значимых результатов. Такие результаты можно получить, только применяя систематический подход, включающий 7 последовательных шагов, или

этапов. Это:

- 1) формулирование содержательных вопросов;
- 2) применение научного метода;
- 3) выбор условий исследования;
- 4) выбор экспериментального плана для изучения генетических изменений;

36

Глава 1. Развитие человека, перспективы, процессы и методы исследования

- 5) использование подходящего метода сбора данных;
- 6) интерпретация полученных данных и
- 7) формулирование выводов и определение области их применения.

Искусство задавать вопросы

Большинство открытий в области естественных и социальных наук явились следствием постановки содержательных вопросов и острой наблюдательности исследователей. Ученый, заметив нечто интересное, выходящее за рамки общепризнанного, формулировал зондирующие вопросы, продолжал наблюдение и, прежде чем прийти к каким-то обобщениям и прогнозам, подвергал обнаруженное им явление систематическому изучению. Предположим, к примеру, что мы изучаем рисунок, выполненный ребенком пяти с половиной лет, на котором он изобразил дом и несколько человеческих фигур (рис. 1-3). Приглядевшись к нему повнимательнее, мы замечаем, что дом стоит прямо на земле, а труба как-то странно наклонена. У маленьких человечков в нижней части рисунка туловища объединены с головами, а размеры их рук и ног ненормальны. (Такие фигурки часто называют «голово-ногами».) Может быть, это просто общие ошибки, вызванные недостаточной координацией движений у детей этого возраста? Или они свойственны только этому конкретному ребенку?

Жан Пиаже, известный своими тонкими наблюдениями за поведением детей и построенной, в основном, на результатах этих наблюдений всеобъемлющей теори-

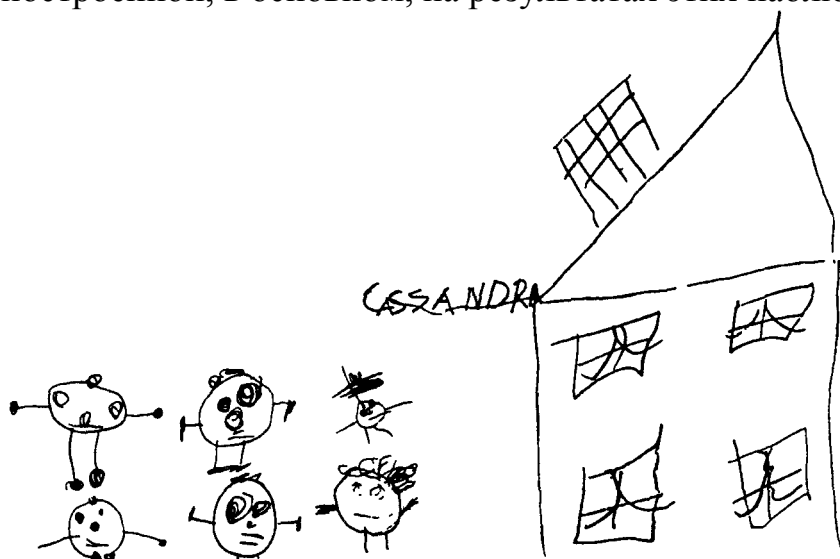


Рис. 1-3. Пиаже считал, что с помощью рисунков можно изучать то, как дети мыслят и понимают реальность. На детских рисунках (5,5 года) дымовая труба

перпендикулярна кровле, а у персонажей туловища объединены с головами.

37

Часть 1. Комплексное изучение жизненного пути человека

ей когнитивного развития, полагал, что детские рисунки непродуктивно рассматривать только как неуклюжее воспроизведение на бумаге того, что дети видят в действительности; намного более конструктивным является взгляд на детские рисунки как репрезентации их способа мышления и истолкования реальности. Собрав и сопоставив многочисленные детские рисунки, Пиаже высказал предположение, что они раскрывают как качественное своеобразие детского мышления, так и недостаточное понимание детьми отношений между множеством и его элементами. По сравнению со взрослыми, маленьким детям присущи, по-видимому, когнитивные ограничения. Фактически, эти ограничения заключаются не в недостатках интеллекта, а в различии когнитивных структур, которыми пользуются взрослые и дети. В отличие от взрослых, дети могут видеть происходящее только со своей точки зрения (эгоцентризм) и сосредотачиваться только на одном отношении за раз (центрация). По собственному опыту ребенок знает, что предметы, расположенные *на* чем-то, связаны с этим «чем-то» определенным образом. Поэтому дома, нарисованные ими, ровно стоят на земле, а труба перпендикулярна скату крыши.

А как насчет «головоногов»? Неужели дети действительно думают, что лицо у человека там же, где живот? Нет, отвечают Пиаже и некоторые другие исследователи. Просто это изображение того, что дети считают *самым важным* у человека (Freeman, 1980). Детский рисунок — не фотография, а скорее символическое изображение ребенком своего представления и понимания мира. Не все исследователи согласны с интерпретацией детских рисунков, предложенной Пиаже. Однако ему удалось наглядно доказать наличие общих признаков, часто обнаруживаемых в рисунках детей разных возрастов, и подтолкнуть других исследователей к систематическому изучению детского мышления, находящего выражение в их изобразительной деятельности (Winner, 1986).

Использование научного метода

При исследовании развития ребенка применяется тот же научный метод, которым пользуются в любой другой области социальных наук или наук о поведении. Термин научный метод относится к теме общепринятым приемам, которые ученый использует для того, чтобы продвинуться в своем исследовании от начальной стадии формулирования вопросов до окончательных выводов. Ученые могут расходиться во взглядах, что следует наблюдать и как лучше всего измерить наблюдаемое явление, но большинство исследований, в сущности, состоит из 4-х этапов.

НАУЧНЫЙ МЕТОД

Четыре обязательных этапа, которые проходят все исследователи в процессе проведения научного исследования.

1. *Постановка проблемы.* Исследователь должен определить, что конкретно он собирается изучать.

2. *Формулирование гипотез в отношении предполагаемых причин изучаемого явления.* Исследователь должен предсказать причины, которые, по его мнению, вызывают интересующее его явление.

3. *Проверка гипотезы.* Исследователь должен: а) собрать данные и б) проанализировать их, используя соответствующие статистические критерии.

38

Глава 1 Развитие человека перспективы, процессы и методы исследования

4. *Формулирование выводов.* Учитывая результаты предыдущего этапа, исследователь должен сформулировать заключение о тех причинных связях, которые предполагались в исходных гипотезах.

Краткое обсуждение этих этапов поможет уяснить то, как планируется научное исследование.

Постановка проблемы. Наука о человеческом развитии полна интересных вопросов. Что может видеть новорожденный? Всегда ли отрочество и юность являются периодом «бури и натиска», или этот этап жизненного цикла может быть спокойным переходом к взрослости? Какие различия в моральном развитии мальчиков и девочек наблюдаются на пороге отрочества? Как эти различия проявляются в подростковом социальном поведении? Каковы основные цели развития после ухода человека на пенсию? Но эти вопросы, как бы интересно они ни звучали, слишком широки и потому малоэффективны для научного исследования. Перед проведением исследования мы должны сузить проблему так, чтобы получилось нечто поддающееся проверке. «Как дети овладевают родным языком?» — слишком широкий вопрос. «Как ребенок приходит к пониманию роли метафоры, сарказма и других стилистических фигур?» — вопрос уже более узкий, однако не настолько, чтобы гипотетический ответ на него можно было подвергнуть строгой проверке. Проблема исследования должна быть еще более узкой.

В ряде исследований, проведенных в последние годы, ученых интересовало, как дети научаются понимать сарказм — одно из наиболее сложных стилистических средств языка, сущность которого заключается в особом соотношении двух планов — подразумеваемого и выражаемого. Когда в аэропорту не могут найти ваш багаж и ваш лучший друг говорит: «Да, сегодня — день удач!» — ясно, что он произносит это с насмешкой, подразумевая совсем не то, что говорит. К прямому значению его слов добавляются различные оттенки и нюансы, придающие им иронический оттенок. Взрослый обнаружит сарказм по двум признакам: 1) противоречию между случившимся и сказанным и 2) использованию говорящим определенной интонации для указания на истинное значение его слов. Но маленькие дети обычно не улавливают эти признаки: они все понимают буквально. Тогда исследователи могут поставить перед собой следующий вопрос: «Какой из этих признаков ребенок понимает в первую

очередь, в каком возрасте и при каких обстоятельствах это происходит?» Теперь мы можем сказать, что исследователь сформулировал проблему, которая поддается научному исследованию (Capelli, Nakagawa, & Madden, 1990).

Формулирование гипотез. В большинстве исследований ученые придают своим ожиданиям форму гипотезы. Они заранее предсказывают, что может быть обнаружено в процессе исследования. Изучая понимание сарказма детьми, исследователи предположили, что дети могут обнаружить сарказм по интонации или тону голоса еще до того, как начнут улавливать контекстуальные признаки. Даже для самых маленьких детей голос служит ключом к разгадке эмоционального состояния говорящего. Однако понять контраст между контекстом и буквальным смыслом сказанного им значительно труднее.

39

Часть 1 Комплексное изучение жизненного пути человека

Проверка гипотезы. Чтобы проверить, верна ли гипотеза, исследователи выбирают подходящий для решения этой задачи метод, определяются в отношении условий проведения проверки, измерительных инструментов и количества замеров, а также намечают те аспекты ситуации, которые будут контролироваться в ходе испытаний. Исследователи должны проявлять известную предусмотрительность при планировании наблюдений, с тем чтобы они могли систематически и беспристрастно измерять интересующее их поведение. Так, в рассматриваемом нами исследовании понимания детьми сарказма ученые сочинили несколько историй, причем каждая из них имела два варианта: саркастический и серьезный. Эти истории были записаны на магнитофон также в двух вариантах, отличавшихся манерой чтения: в одном случае ключевая для понимания смысла истории фраза произносилась насмешливым, саркастическим тоном, в другом — тоном совершенно обычным, нейтральным. Затем эти записи в случайном порядке давали прослушать третьеклассникам, шестиклассникам и взрослым и сравнивали их ответы на вопросы специально сконструированного опросника (Capelli et al., 1990).

Формулирование выводов. Основываясь на собранных данных, ученые должны сделать выводы, которые бы по возможности адекватно отражали то, что им удалось установить. В разбираемом нами исследовании понимания детьми сарказма взрослые четко улавливали саркастические нотки как по контекстуальным (потеря багажа), так и по интонационным (насмешливый тон голоса) признакам; таким образом, им доступны оба типа признаков. Шестиклассникам оказалось гораздо труднее понять сарказм, если интонация рассказчика не менялась, а из третьеклассников практически никто не смог этого сделать. Авторы пришли к выводу, что при распознавании сарказма дети первоначально в существенно большей степени опираются на интонацию, чем на контекст (Capelli et al., 1990).

Выбор условий проведения исследования

Планирование любого исследования в области социальных наук заключается в определении структуры и типа собираемых данных, а также способов их анализа.

Растущий человеческий организм развивается в меняющейся среде. Исследователям никогда не удастся охватить картину этих изменений полностью. Вместо этого они должны выбрать какой-то ее фрагмент, определить условия, в которых будет проводиться исследование, отобрать для него испытуемых, а также выбрать адекватные методы измерения и анализа. Совокупность решений исследователя по этим вопросам и составляет то, что называется экспериментальным планом. Среди решений, образующих экспериментальный план, разумеется, присутствует выбор условий проведения исследования. Сначала мы рассмотрим выбор позволяющий упорядочить сбор данных и структурировать получаемую информацию,

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ ПЛАН - Выбор исследователем обстановки, испытуемых и методов измерения при исследовании поведения, между лабораторными условиями и естественной обстановкой.

Читая этот раздел, следует иметь в виду, что речь идет не о выборе из двух альтернатив, а об

40

Глава 1 Развитие человека перспективы, процессы и методы исследования определения на своего рода континууме: от полного отсутствия или слабого контроля в естественных условиях до умеренного (когда, например, все в классе смотрят одну и ту же телепередачу и затем отвечают на вопросы одного и того же структурированного теста) или жесткого контроля в лабораторных условиях (когда, например, в исследовании вербального научения от каждого испытуемого, сидящего в отдельной кабинке, требуется заучить список слов, записанных на магнитофон и предъявляемых через наушники). Стремясь повысить точность результатов, многие исследователи сочетают элементы жесткого экспериментального плана с более естественной обстановкой проведения исследования. Например, исследователи, изучающие некоторые аспекты поведения начавших ходить малышей, могут установить сложную экспериментальную аппаратуру в доме у ребенка, для того чтобы наблюдать его естественное поведение при выполнении строго контролируемых заданий.

Лабораторные условия. В лабораторной обстановке исследователь может периодически изменять некоторые условия (независимые переменные) и наблюдать результирующее поведение (зависимые переменные). Например, дети, заучивающие слова в лабораторных условиях, могут делать это систематически. Уровень шума и количество отвлекающих моментов здесь поддерживаются в заданных границах. Трудность входящих в перечень слов контролируется. Ожидания и инструкции экспериментатора, вознаграждение или наказание, темп предъявления слов — все это может строго соблюдаться и контролироваться. Подобным-же образом наблюдаемое поведение может быть точно измерено — будь то процент запоминания или забывания, симптомы тревоги или раздражения.

НЕЗАВИСИМАЯ ПЕРЕМЕННАЯ - Переменная в эксперименте, которой

манипулируют с целью обнаружить ее влияние на зависимую.

ЗАВИСИМАЯ ПЕРЕМЕННАЯ - переменная в эксперименте, которая меняется в результате манипулирования независимой переменной.

Лаборатория — идеальное место для проверки гипотез и доказательства существования причинно-следственных связей между переменными. Именно в таких условиях проводились многие исследования процессов научения и памяти у людей всех возрастных групп.

Естественная обстановка. Исследования, проводимые в естественных условиях, допускают гораздо меньший контроль. В этом случае изменение независимых переменных достигается исключительно за счет их выбора, а не манипулирования ими. Исследователи выбирают конкретный класс в конкретной школе или сравнивают учителей в Японии, Тайване и Соединенных Штатах (Stevenson et al., 1986). Конечно, учителей можно обучить пользоваться конкретной методикой или учебными видеокассетами, но часто ли происходящее в классе точно соответствует заранее подготовленному сценарию? В ряде исследований, проводимых в естественных условиях, ученым приходится ждать, когда произойдет интересующее их событие. Например, при изучении дисциплины в классе им нужно дожидаться, когда ребенок начнет себя плохо вести, и именно в это время оказаться там с видеорека-

41

Часть 1. Комплексное изучение жизненного пути человека
рой. Иногда при проведении натуралистических исследований ученым приходится полагаться на свои заметки или видеозаписи, надеясь, что из непрерывного потока потенциально значимых событий они отобрали именно то, что им нужно. В отдельных случаях использование этого метода приводит к ошибкам наблюдения и необоснованным выводам.

Экологическая валидность. Так же как некоторые натуралистические исследования могут расцениваться как неконтролируемые и неточные, некоторые лабораторные эксперименты могут критиковаться как искусственные и узконаправленные. Это может быть обусловлено непривычностью лабораторной обстановки, ее изолированностью от реального мира или отсутствием в нашей повседневной жизни ситуации, в которой имело бы смысл наблюдаемое в лаборатории поведение. Бронфенбреннер (Bronfenbrenner, 1979) характеризовал американскую психологию развития как «науку о странном поведении ребенка в странной ситуации со странным взрослым в кратчайший период времени» (р. 19). Благодаря критике Бронфенбреннера и ряда других ученых исследователи человеческого поведения все чаще пытаются сочетать точность лабораторного эксперимента с экологической валидностью исследования в естественных условиях.

Под *экологической валидностью* понимается учет многочисленных средовых переменных, которые влияют на поведение. Поэтому исследователи, стоящие на

позициях экологического подхода к развитию, создают или изменяют определенные условия, не нарушая обычной жизненной обстановки. Например, в обстановке средней школы ученым могло понадобиться изучить эффект использования совместных учебных групп для преподавания естественных наук с четвертью класса. Тогда им пришлось бы изучить учебную деятельность детей как до, так и после образования этих групп, в той классной комнате, где преподают естественные науки. Таким образом, можно было бы полностью контролировать стиль учителя, мотивацию учеников и физическую среду классной комнаты (см. приложение «Исследование социального поведения детей в естественных условиях»).

Выбор экспериментального плана для изучения изменений, происходящих с течением времени

Как уже не раз говорилось, развитие — это непрерывный, динамический процесс, продолжающийся всю жизнь. Поэтому генетические исследования, в отличие от других видов исследований, сосредоточены на изменениях, происходящих с течением времени. Любая область исследований, касающаяся *временных* или *возрастных* изменений, относится к науке о развитии.

Далеко не всегда можно объяснить или предсказать изменения в поведении. В основном это объясняется природой причинности и различиями в определении возраста, — как его понимают биология, социология, история и т. д. Из-за комплексного характера генетических исследований ответы специальных наук на вопросы, касающиеся процессов развития, в лучшем случае вызывают полемику. Три различных экспериментальных плана или метода изучения изменений, происходящих с течением времени, помогают ученым находить требуемые ответы. Это метод продоль-

42

Глава 1 Развитие человека перспективы, процессы и методы исследования
ных срезов (лонгитюдный план), метод поперечных срезов и комбинированный метод (когортно-последовательный план). В табл. 1-3 дается их сопоставление. Далее мы подробно поговорим о каждом из них.

Лонгитюдный план. Лонгитюдный план предполагает изучение одних и тех же индивидуумов в разные моменты их жизни. Измерения повторяются через значительные промежутки времени и сравниваются с данными, полученными на предыдущих этапах.

Исследователи могут строить кривые роста или научения в таких областях, как языковое развитие, когнитивное развитие или формирование физических навыков.

ЛОНГИТЮДНЫЙ МЕТОД (ПЛАН) - Организация исследования, при которой одни и те же испытуемые наблюдаются на протяжении установленного периода.

За детьми могут наблюдать вплоть до достижения ими взрослости, чтобы посмотреть, какие свойства личности сохраняются, а какие исчезают.

Лонгитюдные планы особенно привлекают специалистов в области возрастной

психологии. Поскольку испытуемые в этом случае сравниваются сами с собой в разные моменты своей жизни, их не требуется сортировать и уравнивать по всем остальным параметрам, кроме возраста. Некоторые процессы развития могут изучаться очень внимательно, тогда наблюдение за индивидуумом проводится раз в неделю или даже каждый день. Например, при изучении языкового развития на 2-м или 3-м году жизни наблюдение за небольшой группой детей проводится раз в неделю, чтобы стала видна детальная картина пробивающей себе дорогу языковой способности.

Но у лонгитюдных исследований есть и отрицательные стороны. Они требуют значительных временных затрат как со стороны ученых, так и со стороны испытуемых. Человек может заболеть, уехать в отпуск, переехать в другой город или просто отказаться участвовать в исследовательской программе. Некоторые люди привыкают к тестированию и, в целом, показывают лучшие результаты по сравнению с теми, кто тестируется впервые. Испытуемые, участвующие в лонгитюдном исследовании до его окончания, обычно обнаруживают сильные тенденции к сотрудничеству и стабильности. Высказывалось предположение о том, что участники лонгитюдных исследований обычно здоровее, богаче и умнее, чем их сверстники.

Таблица 1-3 Основные методы организации исследований развития человека

Тип метода (плана)	Характеристика
Метод продольных срезов (лонгитюдный план)	Группы испытуемых исследуются неоднократно на протяжении установленного отрезка времени; повторные измерения проводятся в разных возрастах
<i>Преимущества:</i> обнаруживает связи между поведением на разных этапах жизни. <i>Недостатки:</i> возможность неправильной интерпретации наблюдаемых в определенном возрасте изменений вследствие направленного уменьшения выборки испытуемых, их знакомства с методиками исследования и эффектов когорты	
Метод поперечных срезов	Группы испытуемых разного возраста исследуются одновременно.
<i>Преимущества.</i> требует меньше времени и затрат, чем лонгитюдное исследование. <i>Недостатки:</i> группы могут отличаться не только по возрасту; не позволяет изучать тенденции роста, эффекты когорты могут сказываться на наблюдаемых возрастных различиях.	
Комбинированный- (когортно-последовательный) план	Две или более группы индивидуумов, родившихся в разное время, неоднократно исследуются на протяжении установленного периода времени.

Преимущества: допускает продольные и поперечные сравнения характеристик детей, позволяет измерять эффекты когорты.

Недостатки: на проведении данного исследования могут сказаться недостатки, присущие методам продольных и/или поперечных срезов, хотя сам по себе этот план способствует их преодолению; его реализация требует больше средств и времени

43

Часть 1. Комплексное изучение жизненного пути человека

ПРОБЛЕМА КРУПНЫМ ПЛАНOM: ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ В ЕСТЕСТВЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Дэвид Е. Дей, ученый, занимающийся проблемами образования в раннем детстве, воспользовался наблюдением за социальным поведением детей в естественной обстановке, чтобы оценить последствия объединения детей с отклонениями в развитии с обычными детьми в подготовительных классах. Выбранный подход позволил ему оценить положение, не препятствуя естественному поведению детей. На протяжении всего периода наблюдения учитель и его помощники были включены в разнообразные занятия детей: конструирование из кубиков, рисование, слушание сказок, — и взаимодействовали с ними без каких-либо осложнений.

Методика оценки, используемая в этом исследовании, проста. Она начинается с составления характеристики на каждого ребенка, которая включает: историю его социализирующего опыта, в том числе сведения о числе братьев и/или сестер, порядке их рождения и наиболее важных событиях раннего детства; основные сведения из истории болезни; сведения о составе семьи, включая причины, по которым родители дали согласие на участие ребенка в исследовательской программе; и наконец, сведения об особых потребностях ребенка, связанных с физической и/или умственной недостаточностью, зафиксированным или предполагаемым жестоким обращением или эмоциональным стрессом. Сюда включаются также различные показатели возрастного развития, в частности результаты тестирования и оценки психологов.

Сразу после составления характеристик начинался основной этап исследования — наблюдение за детьми. В течение 5-10 дней за каждым ребенком наблюдали по несколько раз. Каждое наблюдение длилось ровно 30 секунд, после чего результаты в закодированном виде заносились в специальную «Таблицу данных контроля за поведением». Эта таблица содержала следующие категории поведения:

Включенность в задачу; Кооперация; Автономия; Вербальное взаимодействие; Использование игровых материалов; Поддержание деятельности и Внимание к другим. Та же самая таблица использовалась для получения ответов на ряд вопросов иного рода, в частности:

Обращают ли здоровые дети внимание на задание или их отвлекают дети с различными отклонениями в развитии?

Включаются ли дети в выполнение задания? Заканчивают ли они

задание? Проявляют ли они при этом внимание к другим детям, как к здоровым, так и к больным? Как происходит их вербальное общение? Разговаривают ли здоровые дети только со здоровыми детьми? Исключают ли они детей с физическими недостатками из игры? Какого рода отклонения в развитии больше всего мешают нормальному взаимодействию?

Виды поведения, закодированные исследователями в таблице, определялись на основе наблюдений, сделанных в течение всего дня, чтобы гарантировать соответствие получаемого профиля поведения реальным событиям. Затем эти данные поведения суммировались в виде матрицы, дававшей ясную картину частоты и локализации каждого вида поведения. Кроме того, фиксировались сведения, касающиеся вида деятельности или места ее осуществления, числа присутствовавших детей и роли персонала в этой деятельности в течение каждого 30-секундного наблюдения. Эта информация показывала диапазон и тип взаимодействия между детьми, а также роль взрослого в каждой деятельности и его местонахождение.

Данные ряда предварительных исследований, использовавших эту методику, позволили прийти к некоторым интересным выводам. У ряда детей с серьезными физическими недостатками устанавливаются вполне нормальные контакты и каналы общения со здоровыми детьми, тогда как у детей с небольшими речевыми проблемами общение со здоровыми детьми часто вызывало значительные трудности. Здоровые дети, одноклассники которых страдали теми или иными серьезными отклонениями в развитии, относились к ним с повышенным вниманием, причем совместное обучение не вредило ни их вербальному взаимодействию, ни учению (Day, Perkins, & Weinthaler, 1979).

Многое здесь еще требует изучения. Однако, основываясь на этих положительных результатах, все более широкое распространение сегодня получают подготовительные и начальные классы, в которых учатся как здоровые дети, так и дети с разного рода нарушениями в развитии. Последние выигрывают от этого, так как могут брать пример со своих здоровых одноклассников и рассчитывать на их помощь. Польза для здоровых детей состоит в совершенствовании их социальных навыков и усилении позитивных установок без ущерба для речевых и учебных достижений (Turnbull S. Turnbull, 1990).

Ученые тоже могут переехать, потерять интерес к проблеме, наконец, умереть, если исследование длится достаточно долго. В упоминавшемся выше Калифорнийском лонгитюде за его 50-летнюю историю, сменяя друг друга, принимали участие много известных ученых. Лонгитюдные исследования требуют значительного финансирования; кроме того, цели, поставленные в начале работы, могут не согласоваться с тем, что интересует ученых сегодня. Когда меняются теории и методы исследования, довольно трудно включить новые методики и идеи в уже осуществляющийся проект.

Метод поперечных срезов. При использовании метода поперечных срезов одновременно сравниваются различные группы испытуемых разного возраста наблюдается и сравнивается с одной или несколькими выборками других

возрастных групп.

44

МЕТОД ПОПЕРЕЧНЫХ СРЕЗОВ – метод изучения при котором выборка лиц одного возраста.

Преимущества этого плана по сравнению с лонгитюдным заключаются в том, что такое исследование короче, дешевле и в большей степени поддается управлению. Примером применения метода поперечных срезов может служить рассмотренное выше исследование, в котором изучалось понимание диалогов с элементами сарказма третьеклассниками, шестиклассниками и взрослыми.

Чтобы обеспечить разумную сопоставимость разновозрастных групп, метод поперечных срезов предъявляет жесткие требования к формированию выборки испытуемых. Например, при изучении взрослых людей, значительно различающихся по возрасту, часто трудно сформировать выборку, уравненную по таким переменным, как состояние здоровья, уровень образования или принадлежность к определенным культуре или социальному слою. Исследования интеллекта взрослых с самого начала наткнулись на проблемы сопоставимости выборок. Можно ли считать, например, что выборка 60-летних по состоянию здоровья, уровню образования, культурной принадлежности, социально-экономическому статусу практически не отличается от выборки 40-летних? Наконец, как в лонгитюдных исследованиях, так и в исследованиях методом поперечных срезов трудно отделить эффекты хронологического

45

Часть 1. Комплексное изучение жизненного пути человека возраста от эффектов того исторического периода, в котором живут люди. Ранее приведенный пример с Рут и Джуди свидетельствует об огромном влиянии исторических событий на индивидуальное развитие.

Комбинированные планы. Некоторые ученые объединяют методы продольных и поперечных срезов в комбинированных планах исследования, среди которых наибольшую известность получил когортно-последовательный план. Уитбурн (Whitbourne, 1991) использовала такой план при исследовании личности в ранней и средней взрослости. В 1968, а затем в 1976 годах она обследовала студентов старших курсов колледжей, изучая их Я-образы, социальные отношения и жизненные ценности. Уитбурн повторила это исследование в котором люди, принадлежащие к нескольким возрастным когортам, -1984 и 1990 " с новыми группами старшекурсников наблюдаются периодически. Кроме того, она заново обследовала тех, кто принимал в нем участие раньше. Каждая из этих 4-х групп рассматривалась как возрастная когорта.

Объединение метода поперечных срезов и лонгитюдного метода в один комбинированный план на протяжении длительного периода

Самая ранняя возрастная когорта к концу исследования была обследована 4 раза. Следовательно, в этой группе можно было проанализировать возрастные изменения тем же способом, что и при лонгитюдном исследовании.

КОГОРТНО-ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНЫЙ ПЛАН

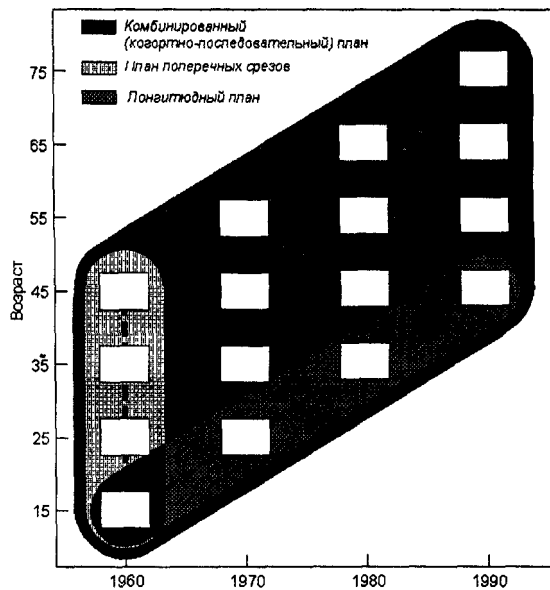


Рис. 1-4 . Основные планы исследования: лонгитюдный, поперечных срезов и комбинированный, когортно-последовательный. Диагональные ряды (см. нижний ряд) символизируют лонгитюдные исследования, а вертикальные колонки (см. левую колонку) — исследования методом поперечных срезов. Весь рисунок представляет собой когортно-последовательный план, на котором показаны 4 возрастные когорты, изучаемые в 4-х разных точках жизненного пути.

46

Глава 1. Развитие человека: перспективы, процессы и методы исследования
 Как менялись эти люди по мере того, как они продвигались от студенческой жизни в конце 60-х к самостоятельной работе или браку в середине 70-х и дальше — к обзаведению детьми в начале 80-х, к переосмыслению прожитой жизни в 90-е, по достижении 40-летнего возраста? Кроме того, эту группу можно сравнить с 3 другими на каждом возрастном уровне.

Уитбурн обнаружила, что на уровне студенческих лет эта первая группа во многом отличается от 3-х других в своих установках и ценностях. Возможно, эти различия объясняются бурной политической жизнью студенчества в конце 60-х. Все возрастные когорты в этом исследовании обнаружили высокую заинтересованность в устройстве жизни при втором обследовании, когда им было за 20 лет. Вероятно, это — возрастная роль, свойственная как мужчинам, так и женщинам, когда они строят свою карьеру.

Иллюстрацией к рассмотренным трем планам исследования служит рис. 1-4. При изучении взрослости такой комбинированный план необходим, если требуется отделить эффекты хронологического возраста от эффектов конкретного исторического периода. Психология юношей и девушек или их родителей может различаться в зависимости от того, живет ли человек в разгар борьбы за гражданские права в США и массовых протестов против войны во Вьетнаме в конце 60-х годов или же во времена возобновившихся споров о гражданских

правах и волны патриотизма в период войны в Персидском заливе в 1991 году.

Методы сбора данных

Научные исследования дают широко расходящиеся результаты в зависимости от используемых методов измерения и состава испытуемых. Людей можно наблюдать в реальной жизни, а можно подвергнуть тестированию в контролируемых, искусственно созданных ситуациях. Им можно предложить письменно ответить на вопросы теста, чтобы определить уровень их достижений, способность решать задачи или креативность. Исследователи могут попросить испытуемых рассказать о своем поведении, задавая прямые вопросы или используя проективные методики, дающие косвенные сведения об их мыслях и чувствах. Далее мы поближе познакомимся с этими различными методами сбора данных.

Независимо от типа измерения, его эффективность определяется понятиями надежности и валидности. Надежная мера заслуживает доверия, дает устойчивые и воспроизводимые результаты. Например, тест художественных способностей должен оценивать людей точно так же, сколько бы раз его ни повторяли, иначе он будет непригоден для исследовательских целей. На ненадежный тест художественных способностей легко могло бы повлиять настроение тестируемого или настроение аналитика, оценивающего результат.

НАДЕЖНОСТЬ - Степень согласованности результатов, получаемых при многократном применении методики измерения.

В противоположность этому, валидность показывает, измеряет ли используемая в данном исследовании методика то показатель точности, для измерения чего она предназначена. Например, при использовании Словарного теста в картинках Пибоди (Peabody Picture Vocabulary Test) ребенку пока-

47

Часть 1, Комплексное изучение жизненного пути человека зывают буклет с картинками. Экспериментатор произносит вслух стимульное слово и просит ребенка показать на странице буклета одну из 4-х картинок, изображающую названный предмет и т. д. Это всего лишь тест на понимание слов английского языка, предъявляемых в устной форме. Тем не менее исследователи иногда ошибочно используют его для измерения уровня интеллекта. Излишне говорить, что подобное использование теста является невалидным, то есть необоснованным.

Прямое наблюдение. Возможно, самый распространенный вид измерения, используемый в работе с младенцами и маленькими детьми, — непосредственное наблюдение за поведением ребенка в определенной ситуации. Исследователь может проследить за тем, как ребенок обращается с игрушкой или реагирует на посторонних. Детей можно наблюдать в школьной обстановке, чтобы посмотреть, как они работают вместе над решением какой-то задачи. Чтобы повысить точность и информативность наблюдения, ученые часто пользуются записывающей аппаратурой, например видеокамерой. Если же требуется провести исследование

старших детей, подростков или взрослых, организация прямого наблюдения за их поведением наталкивается на все возрастающие трудности. Подросткам и взрослым не очень-то нравится «выходить на сцену», они предпочитают рассказать исследователям о своих мыслях и чувствах.

Анализ индивидуальных случаев. Этот метод нацелен на изучение индивидуальности и может представлять собой глубинные интервью, наблюдение или их сочетание. Для исследований таким методом часто отбирают неординарных людей: это могут быть и нобелевские лауреаты, и психически больные, и оставшиеся в живых узники концлагерей, и талантливые музыканты. Обычно при описании и оценивании их поведения используется неформальный, качественный подход. Анализ случаев может использоваться при разработке новых областей исследования или для более тщательного изучения последовательного взаимодействия множества противоречащих друг другу влияний. Самый ранний пример применения этого метода встречается в «дневниках ребенка», содержащих данные наблюдений за развивающимся малышом. Записи в такого рода дневниках, как правило, ведутся неполно и несистематически, что можно заметить в выдержках из дневника, составленного Муром (Moore, 1896).

5-я неделя: узнал лицо человека.

7-я неделя: узнал звуки голоса.

9-я неделя: узнал грудь, когда увидел ее и лицо матери.

12-я неделя: узнал свою руку.

16-я неделя: узнал свой большой палец и соску.

17-я неделя: узнал шарик с расстояния в несколько футов.

Анализ индивидуальных случаев редко используется в исследованиях возрастного развития, поскольку влечет за собой проблемы субъективности и неконтролируемых переменных, к тому же он связан с изучением одного конкретного человека. Поэтому установить причинно-следственные связи и сделать обобщения оказы-

48

Глава 1 Развитие человека перспективы, процессы и методы исследования вается почти невозможно. В то же время правильно проведенный анализ развития одного человека может стимулировать более строгое исследование вскрытых в нем проблем.

В практических областях, таких как медицина, образование, социальная работа и клиническая психология, анализ индивидуальных случаев — важный инструмент для постановки диагноза и выработки рекомендаций. Краткосрочное исследование с использованием этого метода, например детальный анализ реакций ребенка на военные действия или травму, может оказаться полезным для понимания его поведения в дальнейшем. Несмотря на то что к анализу индивидуальных случаев как к инструменту исследования следует относиться с осторожностью, он дает яркую, наглядную, детальную картину изменения целостного индивидуума на фоне его окружения.

Тесты достижений и способностей. Письменные тесты достижений или способностей — широко распространенная форма измерения физических и когнитивных аспектов развития. Чтобы приносить пользу, эти тесты должны быть надежными и валидными в том, что касается измерения способностей, для оценки которых они разработаны. Чаще всего это бланковые методики, заполняемые вручную, хотя все большее распространение получают их компьютерные версии.

Методики самоотчета. К методикам самоотчета относятся интервью и заполняемые самим испытуемым разнообразные формы отчетов и опросников, в которых исследователь задает вопросы с целью выявления мнений и типичных форм поведения опрашиваемого. Иногда испытуемых просят сообщить информацию о себе, о том, каковы они сейчас, в настоящем, или какими они были в прошлом. Иногда их просят поразмышлять над своими утверждениями или намерениями, высказаться по поводу каких-то суждений об их поведении или образе жизни либо оценить себя по набору черт личности. В любом случае предполагается, что они постараются быть по возможности честными и объективными. Иногда такие методики включают в себя «шкалу лжи», содержащую повторяющиеся в несколько измененной форме вопросы основной части опросника и предназначенную для оценки искренности респондента. Несмотря на такой контроль, данные, получаемые с помощью методик самоотчета, могут ограничиваться тем, что захочет сообщить респондент, или тем, что он сочтет приемлемым для исследователя.

Несмотря на широкое использование интервью и опросников в исследованиях подростков и взрослых, эти методики требуют существенной адаптации при работе с детьми. В одном таком исследовании ученым потребовалось выяснить представления детей о самих себе и своих семьях. Была использована техника самоотчета, известная под названием *интерактивный диалог*. Один из таких диалогов был посвящен вопросу «На кого похож я и на кого похожи члены моей семьи». Исследователь заготавливал к интервью набор карточек с сюжетными картинками. Отвечая на вопросы, дети раскладывали карточки на две группы, указывая тем самым на сходство или отличие ситуаций, изображенных на картинках, с отношениями в их семье (Reid, Ramey, & Burchinal, 1990).

49

Часть 1. Комплексное изучение жизненного пути человека

Проективные методики. Иногда исследователь вообще не задает прямых вопросов. В проективных тестах испытуемым предлагаются картинка, задача или ситуация, несущие в себе элемент неопределенности, а они должны рассказать историю, объяснить, что нарисовано, или найти выход из ситуации. Поскольку исходная задача, в силу своей неопределенности, такова, что правильных или неправильных ответов быть не может, предполагается, что в этом случае люди будут проецировать на эту ситуацию свои собственные чувства, установки, тревоги и потребности. Вероятно, самой известной проективной методикой является тест «чернильных пятен» Роршаха. Другим примером может служить

тест тематической апперцепции (ТАТ), при проведении которого испытуемого просят придумывать небольшие истории по мере предъявления серии картин довольно неопределенного содержания. Затем тестирующий анализирует темы, содержащиеся во всех придуманных испытуемым историях.

Широко используются и такие проективные методики, как тест словесных ассоциаций и тест незаконченных предложений. Испытуемых могут попросить закончить фразу типа: «Мой папа всегда...» Им могут показать набор картинок и предложить рассказать, что тут нарисовано, выразить свое отношение к изображенному, проанализировать рисунки или расположить их в таком порядке, чтобы получился связный рассказ. Так, в одном исследовании 4-летние дети участвовали в игре под названием «Медвежий пикник». Экспериментатор рассказывал несколько историй о семье плюшевых медвежат. Затем ребенку давали в руки одного медвежонка («это будет твой медвежонок») и предлагали закончить рассказ (Mueller, & Lucas, 1975).

Интерпретация данных

После того как данные собраны, для исследователя наступает время интерпретировать их и проверить, насколько они подтверждают выдвинутую им ранее гипотезу. Мы не всегда интерпретируем одни и те же события одинаково. (Три свидетеля ограбления или три участника одного и того же эксперимента могут представить три разные версии происшедшего.) В научном исследовании развития ребенка необходимо использовать надежные, воспроизводимые и непротиворечивые методики анализа, которые приводят к одинаковым выводам, иначе прогресс и расширение знаний в этой области науки станут невозможными. Выполнение этой задачи начинается с понимания того, что точной интерпретации данных могут помешать самые различные обстоятельства.

Серьезная проблема возникает в связи с *предвзятостью наблюдателя* — присущей всем нам склонности видеть то, что мы ожидаем или хотим увидеть. (Это и называется *субъективностью*.) Мы либо не замечаем, либо отказываемся поверить во все то, что противоречит существующим у нас предпосылкам. Происходит ли это из-за принадлежности к определенному культурному слою с его традициями, предрассудками, стереотипами или вследствие недостатка опыта, — в любом случае предвзятость приводит к ошибочным выводам. Исследователь, который наблюдает, например, за ростом спортивного мастерства у женщин, занимающихся тяжелой атлетикой, может быть изначально необъективен, полагая, что женщины либо

50

Глава 1. Развитие человека: перспективы, процессы и методы исследования не могут, либо не должны заниматься этим видом спорта. Другой пример: американский исследователь может заключить, что финны крайне недружелюбны и избегают знакомств, тогда как на самом деле это следствие застенчивости и самоуглубленности, берущей начало в традициях иной культуры.

Точной интерпретации фактов может помешать и невосприимчивость. Наблюдая

изо дня в день одно и то же, мы можем настолько привыкнуть к происходящему, что становимся неспособны осознать его значение. Например, по тому, за какой партой в классе сидит тот или иной ученик, мы, при желании, можем определить, как относятся к нему одноклассники, лидер он или изгой, к какой компании или группе он принадлежит. Но если мы видим этих детей в классе несколько дней в неделю, мы можем проглядеть эту легкодоступную информацию. Другим, не менее показательным примером может служить наша неспособность уловить признаки дистресса у самых близких нам людей.

Еще одним препятствием объективному наблюдению является тенденция слишком широко, узко или произвольно смотреть на изучаемое поведение. Если, например, мы хотим выявить особенности памяти у детей или подростков, мы можем воспользоваться множеством подходов к изучению этой проблемы. Можно наблюдать за отдельными детьми или подростками на протяжении обычного школьного дня, отмечая, сколько раз они забывают усвоенный ранее материал. Однако для точного измерения функций памяти этот метод слишком произволен. Такого рода наблюдение не учитывает, например, насколько хорошо испытуемые выучили то, что так легко забыли впоследствии, и знали ли они это вообще. В этом смысле лабораторные условия могли бы дать более точные результаты.

Определение границ выводов

Слишком легко сойти с твердой почвы фактов в стремлении выйти в своих заключениях за пределы того, что было действительно обнаружено в процессе исследования. Хотя это может произойти по разным причинам, исследователей, занимающихся проблемами развития, особенно беспокоят 3 проблемы.

Проблема дефиниции. В исследованиях мы обычно имеем дело с 2 видами определений: теоретическими и операциональными. *Теоретическое определение* какой-либо переменной основывается на гипотетических построениях ученого. Например, теоретическое определение интеллекта могло бы звучать таким образом: «способность приспосабливаться к окружающей среде». В противоположность ему, *операциональное определение* описывает эту переменную исходя из того, как она измеряется. В этом случае операциональное определение интеллекта могло бы выглядеть так: «поведение, измеряемое шкалой умственного развития Стэнфорд-Бине». Исследователи с различными представлениями об интеллекте получают различные результаты при интерпретации одних и тех же данных. Если ученые хотят быть уверены, что говорят об одном и том же, им нужно договориться об определении, которое описывает методики наблюдения и измерения, используемые в их исследованиях. Это и есть операциональное определение. Но работа ученых приобретает еще большее значение, если они дают еще и теоретическое определение.

51

Часть 1. Комплексное изучение жизненного пути человека

Чтобы проиллюстрировать сказанное, рассмотрим проблему изучения агрессии. Можно было бы согласиться с теоретическим определением агрессии как «по-

ведения, имеющего намерением принести вред или разрушение». Но как измерить «намерение»? Что наблюдать? Чтобы ответить на эти вопросы, нам требуется операциональное определение предмета исследования. Один исследователь может фиксировать толчки, удары ногами или кулаками, вообще физические действия, направленные против другого человека. Второй — записывать и подсчитывать словесные оскорбления. Третий может воспользоваться оценками агрессивности ребенка, которые учитель выставляет по привычной ему пятибалльной шкале. Четвертый может отыскивать агрессивное содержание в историях, придуманных ребенком по его заданию. Однако ребенок, получивший высокие баллы за проявление агрессии в своих фантазиях, может иметь самые низкие баллы за проявление актуальной физической агрессии в том виде, как она измеряется нашим первым гипотетическим исследователем. Все перечисленные нами исследователи измеряют на самом деле разные вещи. Чтобы связать между собой все 3 вида агрессии, им потребуется теория.

Проблема обобщения. Исследование проводится в конкретной обстановке, при конкретных обстоятельствах и с конкретными людьми, принадлежащими к конкретным социокультурным группам. Поэтому результаты любого исследования должны распространяться на таких же людей, находящихся в аналогичных ситуациях. Например, дети, которые в повседневной жизни часто сталкиваются с сарказмом, могут научиться распознавать признаки такого поведения гораздо быстрее, чем те, кто растет в семьях, где сарказм — явление редкое.

Проблема смещения понятий корреляции и причинности. Очень трудно сколько-нибудь определенно утверждать, что мы имеем дело с причинностью, или, иначе говоря, знаем причину определенного поведения. Например, 8-летние мальчики, которые слишком много времени проводят у телевизора, более агрессивны в играх со сверстниками. Является ли просмотр телепередач причиной их агрессивности?

ПРИЧИННОСТЬ – Связь между двумя переменными, при которой изменение одной приводит к изменению другой.

Может, агрессивные дети больше смотрят телевизор, потому что им нравятся сцены насилия? Ряд исследований указывает на то, что агрессивное поведение и интерес к сценам насилия, увиденным по телевизору, связаны между собой, но мы не можем с уверенностью сказать, что здесь причина, а что — следствие; возможно и влияние какого-то третьего фактора. К примеру, рост и вес человека взаимосвязаны. Но можно ли сказать, что рост является причиной веса или что вес является причиной роста? Очевидно, что и рост, и вес — это результаты реализации генетического плана, который во взаимодействии со средой определяет физический рост организма в целом.

Для измерения степени связи между 2 переменными исследователи прибегают к такой статистической процедуре, как вычисление корреляции. При изучении связи, существующей между просмотром телепередач и агрессивностью пове-

Глава I. Развитие человека: перспективы, процессы и методы исследования **КОРРЕЛЯЦИЯ – Математическое выражение связи между двумя переменными.**

деня детей, можно сначала определить количество часов, которые ребенок проводит у телевизора за просмотром передач, включающих сцены насилия, а затем измерить степень агрессивности его поведения. Дети, которые часто смотрят подобные передачи, в целом более агрессивны, в то время как у тех, кто смотрит их реже, степень агрессивности, в целом, ниже. В том случае, если оба эти фактора действуют в одном направлении, существует сильная положительная корреляция между интересом к сценам насилия и агрессивностью. Если же в поведении ребенка, который часто смотрит подобные передачи, степень агрессивности низка, корреляция будет отрицательной.

Когда 2 переменные коррелируют между собой (положительно или отрицательно), возникает соблазн прийти к заключению, что одна переменная выступает в качестве причины по отношению к другой. Например, между применением родителями физических наказаний и агрессивным поведением детей существует положительная корреляция: дети, которых часто наказывают физически, проявляют большую агрессивность в сравнении с теми, чьи родители не прибегают к такому методу воспитания. Логично, с одной стороны, сделать вывод, что непослушание ребенка является причиной частых физических наказаний. С другой стороны, многие полагают, что именно применение родителями суровых мер воспитания является причиной поведения ребенка. Тогда, вероятно, агрессивное поведение родителей, например физическое наказание, вызывает у ребенка стремление подражать ему. Оба заключения логичны, но это еще не значит, что они правильны. Корреляция не подразумевает отношений причинности.

Научное исследование может быть хорошо спланированным, дать надежные и валидные результаты — и тем не менее нарушать этические нормы. Далее мы рассмотрим сущность этики научного исследования в том, что касается сферы психологии развития.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Что означает утверждение: «Трудности в понимании поведения человека часто создают те, кто пытается объяснить или предсказать его»?
2. Опишите структуру систематического исследования человеческого поведения, состоящую из 7 последовательных этапов.
3. Назовите 4 этапа, составляющие научный метод.

ЭТИКА НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Нужно ли говорить, что при проведении исследований на людях ученые должны руководствоваться этическими принципами. Сознательное причинение вреда испытуемому или ущемление основных прав человека — недопустимы. Проблема приобретает особую остроту, если речь идет об исследовании детей, людей пожилого возраста или заключенных, то есть зависимых групп. Тем не менее

вопрос о правах испытуемых и о том, что может причинить им вред, несколько более сложен,

53

Часть 1. Комплексное изучение жизненного пути человека чем может показаться на первый взгляд. Это иллюстрирует следующая гипотетическая ситуация.

Трехлетняя Эмма, которая впервые рассталась с мамой, начав ходить в детский сад, сидит в комнате с незнакомым взрослым человеком, одетым в белый лабораторный халат. Экспериментатор просит девочку сесть в высокое кресло и сунуть голову в похожий на шлем аппарат, сквозь который она будет рассматривать картинки. Чтобы не вертеть головой, она должна опереться подбородком на твердый резиновый брусок. Эмма сопротивляется, хмурится и, в конце концов, начинает дрожать от страха. Несмотря на уговоры воспитательницы делать то, что говорит «доктор», она не в состоянии выполнить это, и вот уже слезы текут по ее щекам.

Этот сценарий вполне мог бы стать примером реального исследования роли движений глаз в зрительном восприятии детей дошкольного возраста. Всем нам знакома тревога, порождаемая ситуацией тестирования, но она может быть гораздо сильнее у ребенка, которому непривычна ситуация оценивания. Такое исследование поднимает серьезные этические вопросы. Достаточно ли важны результаты экспериментов такого рода, чтобы ради их достижения доводить уязвимого человека до стресса? Этично ли подвергать людей тестированию, не сообщая в доступной им форме сведений о целях исследования?

Этические нормы проведения психологических исследований

Большинство из нас согласится с тем, что, если мы хотим понимать и контролировать влияние, которое оказывают на человека потенциально опасные явления окружающей действительности, нам так или иначе придется проводить эксперименты с объектами влияния, то есть с конкретными людьми. Однако эти потенциальные выгоды должны быть уравновешены с правами каждого участника таких исследований. Чтобы достичь этого баланса, каждый исследовательский проект должен быть рассмотрен на предмет того, «не оказывает ли он негативное воздействие на чувство собственного достоинства и благополучие его участников» (American Psychological Association, 1973, p. 11), которое не может быть оправдано возможными открытиями в ходе этого исследования. Так, в случае с Эммой остается неясным, оказались бы результаты исследования достаточным оправданием того вреда, который мог быть причинен девочке.

Ниже мы рассмотрим основные принципы, одобренные Обществом исследования развития детей (Society for Research in Child Development, 1990), служащие руководством для каждого честного ученого.

«Не навреди!». Ни одно исследование или эксперимент с участием людей не должны причинять вред психическому или физическому здоровью. Но, если последнего избежать относительно легко, то определить, что может нанести

ущерб психическому здоровью человека, довольно трудно. Можно ли, например, при изучении послушания давать детям распоряжения только для того, чтобы увидеть, как они будут выполнены? Или, если требуется показать разницу между способностями понимания в 5- и 7-летнем возрасте, имеет ли психолог право ставить перед деть-

54

Глава 1 Развитие человека: перспективы, процессы и методы исследования
ми одинаковые задания, заведомо невыполнимые для младших? Как добиться того, чтобы дети, несмотря на отрицательные результаты тестирования, почувствовали свою значимость?

Сегодня при многих научно-исследовательских учреждениях США и Западной Европы существуют специальные комиссии, задача которых — следить за тем, чтобы проводимые исследования не причиняли вреда испытуемым. Федеральные власти указывают на то, что в социологических и психологических исследованиях, объектом которых является человек, степень риска должна быть минимальной, то есть не должна превышать ту, с которой человек может столкнуться в повседневной жизни или при выполнении обычных психологических тестов (U.S. Dept. Of Health and Human Services, 1983). Контроль таких специальных комиссий становится все более жестким. Многие из этих организаций считают, что на них лежит ответственность за защиту человеческого достоинства, и отстаивают право человека участвовать только в тех исследованиях, которые улучшают их Я-концепцию (Thompson, 1991).

Получение добровольного согласия. Все профессиональные организации придерживаются того мнения, что испытуемый должен участвовать в исследовании добровольно, получать полную информацию о содержании и возможных последствиях эксперимента и что недопустимо добиваться чьего-либо согласия на участие в исследовании, предлагая денежное вознаграждение. Дети младшего возраста могут участвовать в эксперименте только с разрешения родителей. Это делается в надежде на то, что родители в состоянии позаботиться об интересах детей лучше, чем они сами смогли бы это сделать. Дети старше 8 лет и взрослые должны дать свое собственное согласие. Исследователь должен быть очень осторожным, используя различные формы убеждения. Легко ли, например, 9-летнему школьнику или 70-летнему пациенту частной лечебницы отказать человеку, который выглядит как учитель или администратор? Кроме того, и дети, и взрослые имеют полное право в любой момент отказаться от дальнейшего участия в исследовании.

Конфиденциальность. Необходимо соблюдать конфиденциальность информации, полученной в результате исследования. Никакие организации или частные лица не должны иметь доступа к сведениям, сообщенным респондентами о близких им людях, их мыслях и фантазиях. То же самое касается и результатов тестирования. Для облегчения классификации данных тестирования на бланках ответов могут встречаться выражения типа «снижение умственного развития», «склонен к правонарушениям», «слабый самоконтроль», «импульсивен» и т. д.

Подобные «ярлыки», попавшие на глаза родителям, учителям или начальству, могут быть превратно истолкованы. Такие характеристики могут обернуться самоосуществимыми пророчествами: если психолог говорит учителю, что у ребенка низкий интеллект, с ним, возможно, будут обращаться так, что сказанное обернется правдой.

Осведомленность о результатах. Участники имеют право получить информацию о результатах исследования в доступной для их понимания форме. Если в эксперименте участвуют дети, о результатах можно сообщить родителям.

55

Глава 1. Развитие человека: перспективы, процессы и методы исследования методом поперечных срезов, когда люди разных возрастных групп тестируются одновременно; лонгитюдные планы, согласно которым одних и тех же людей исследуют несколько раз в различных точках жизненного пути; когортно-последовательные планы, объединяющие 2 первых подхода. Среди конкретных методик, применяемых для оценки различных сторон развития, широко распространены самоотчеты в виде интервью и опросников, проективные методики и анализ индивидуальных случаев. К недостаткам этих методов относятся субъективность, отсутствие контроля за переменными, а также отсутствие необходимого ситуативного контекста.

Несмотря на возможность повысить контроль за переменными путем планирования эксперимента, на пути правильной интерпретации данных все же остаются некоторые препятствия. К ним относятся: субъективность исследователя, его нечувствительность к деталям, неправильный выбор уровня анализа. Кроме того, до тех пор пока переменные не будут операционально определены, вряд ли стоит рассчитывать на воспроизводимость результатов и на совпадение выводов у разных исследователей, занимающихся одной проблемой. Необходимо также избегать смешения таких понятий, как корреляция (связь между 2 переменными) и причинность. Случается, что 2 переменные очень связаны друг с другом, однако причинно-следственная связь между ними отсутствует.

И последнее. Исследуя процессы человеческого развития, необходимо оберегать умственное, душевное и физическое здоровье участников эксперимента, что предполагает следование общепринятым этическим принципам. К ним относятся: получение добровольного согласия на участие в исследовании, конфиденциальность и право испытуемых на ознакомление с собственными результатами, психологическая безопасность испытуемых и право получения ими равных привилегий по окончании эксперимента.

ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

Хотя исследование процессов развития человека приводит к впечатляющим результатам, иногда оно не в состоянии ответить на основные общественно значимые вопросы. Например, наносит ли телевидение какой-либо вред детям? Годы исследований привели к появлению разных точек зрения на эту проблему, но не дали окончательного ответа на вопрос о том, необходим ли разумный

общественный контроль. Так как трудности при исследовании часто связаны с формулировкой вопросов или выбором метода сбора данных, важно построить исследование так, чтобы избежать возможных ошибок.

Помня об этом, представьте себе, что вы по договору с исследовательской фирмой принимаете участие в изучении влияния фактора компьютеризации общества на людей, относящихся к разным возрастным когортам. Вы предполагаете, что влияние «компьютерной революции» на общество значительно глубже, чем это принято считать, и что ее влияние на детей, молодежь и пожилых людей различно. Ваша задача — определить, что вы хотите узнать в результате исследования и помочь фирме его спланировать. Для того чтобы достичь этих целей, вы должны задать себе следующие вопросы.

- Каковы основные задачи исследования?
 - Какие из ваших интуитивных догадок можно было бы сформулировать в виде гипотез?
 - Представителей каких возрастных групп вы будете изучать?
- » Хотите ли вы провести простой опрос с целью выявления установок и привычек испытуемых или вам требуется что-то похожее на экспериментальный метод?

57

Часть 1. Комплексное изучение жизненного пути человека

- С какими трудностями вы можете столкнуться при проведении исследования? Ответы позволят вам направить деятельность исследовательской фирмы на получение надежных и валидных результатов.

ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ

Валидность (validity)

Готовность (readiness)

Зависимая переменная (dependent variable)

Когорта (cohort)

Когортно-последовательный план (sequential/age cohort design)

Корреляция (correlation)

Критический период (critical period)

Лонгитюдный метод (план) (longitudinal design)

Метод поперечных срезов (cross-sectional design)

Модель экологических систем (ecological systems model)

Надежность (reliability)

Научение (learning)

Научный метод (scientific method)

Независимая переменная (independent variable)

Причинность (causality)

Развитие (development)

Рост (growth)

Созревание (maturation)

Старение (aging)

Экспериментальный план (experimental design)

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Bell-Scott P., Quy-Sheftall B., Joyster J., Sims-Wood J., Decosta-Willis M. & Fultz L. Double stitch:

Black women write about mothers and daughters. — Boston: Bacon, 1991. Антология рассказов, стихов и эссе чернокожих жительниц Америки, тема которых — внутри-семейные отношения.

Bowlby J. Charles Darwin: A new life. — New York: Norton, 1990.

Глубокий психологический анализ внутренней борьбы Дарвина, рассказ о его жизни в семье и его научных достижениях.

Coles R. The spiritual life of children. — Boston: Houghton Mifflin, 1990.

Используя рассказы и рисунки детей, известный ученый, детский психиатр доказывает читателям, что дети на удивление глубоко понимают смысл жизни и человеческого существования.

Filipovic Z. Zlata's diary: A child's life in Sarajevo. — New York: Viking, 1994.

Эта книга — дневники маленькой девочки, жившей в Сараево и оказавшейся в водовороте событий боснийско-сербской войны.

Gies F. & Gies J. Life in a medieval village. — New York: Harper & Row, 1990.

Два профессиональных историка воссоздают обычаи, традиции и социальные условия сельской жизни средневековой Англии.

Hewett S. When the bough breaks: The cost of neglecting our children. — New York: Basic Book, 1991. Захватывающий рассказ о сегодняшнем положении детей в США.

Kagan J. The nature of the child. — New York: Basic Book, 1984.

Известный специалист в области психологии развития рассказывает об исследованиях, проведенных за последние 20 лет. Не отвергая значения опыта, приобретаемого ребенком в первые годы жизни, он тем не менее полагает, что детство и юность таят для него многочисленные возможности перемен.

58

Глава 1. Развитие человека перспективы, процессы и методы исследования

Stoller E. P. & Gibson R. C. Worlds of difference: Inequality in the aging experience. — Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 1994.

Авторы дают представление о взглядах социологии и литературы на факторы, определяющие жизнь человека в процессе развития. Особое место в книге уделяется историческим и социальным факторам.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — М.: Наука, 1977.

Книга содержит избранные труды выдающегося отечественного психолога, академика Б. Г. Ананьева, посвященные методологическим вопросам комплексных исследований в психологии и конкретным проблемам

индивидуального развития человека в перспективе жизненного пути.

Аршавский И. А. Основы возрастной периодизации // Возрастная физиология. (Руководство по физиологии.) — Л.: Наука, 1975, с. 5-67. Предлагается периодизация онтогенеза с точки зрения современной физиологии.

Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. — М.: Педагогика-Пресс, 1993.

Книга классиков современной психологии Л. С. Выготского и А. Р. Лурия раскрывает основные положения теории культурно-исторического развития психики.

Кон И. С. Ребенок и общество. (Историко-этнографическая перспектива.) — М.: Наука, 1988. Книга содержит более глубокий анализ проблем, затрагиваемых в главе 1 данного учебника. Используя понятийный аппарат и фактические данные этнографии, истории, социологии и психологии, автор анализирует понятие возраста и различные подходы к описанию развития человека, соотношение целей и средств воспитания, особенности социализации мальчиков и девочек, специфику родительских установок и функций в разных обществах Востока и Запада.

Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. (Пер. с англ.) — М.: Когито-Центр; изд-во «Институт психологии РАН», 1997.

Известный американский психолог Майкл Коул, определяя психологию развития как культурно-историческую науку, обращается в этой книге к нескольким фундаментальным вопросам:

что значит — научно изучать развитие человека? Какого рода науку мы получаем? Как широко она применима? Какую пользу можно из нее извлечь? И, наконец, почему психологам так трудно учитывать культуру?

Развитие ребенка. (Пер с англ.)/ Под ред. А. В. Запорожца и Л. А. Венгера. — М.: Просвещение, 1968.

Уникальная книга — введение в лабораторию творческой мысли крупнейших ученых (Р. Заз-зо, К. Лоренца, М. Мид, Ж. Пиаже, Дж. Таннера, Г. Уолтера и др.), обсуждающих такие важные проблемы, как стадийность физического и психического развития ребенка, инстинктивные механизмы поведения и их роль в онтогенезе человека, роль социальных и биологических факторов в физическом и психическом развитии.

Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб. пособие. — Л.: Изд-во Ле-нингр. ун-та, 1990.

В пособии с позиций системного подхода рассматриваются возрастные изменения и развитие психики человека на протяжении всей его жизни.

Глава 2 Теории развития человека: введение

ЗАДАЧИ ГЛАВЫ

Закончив изучение этой главы, вы должны суметь справиться со следующими заданиями:

1. Объяснить сущность трех спорных вопросов, которые поднимаются в теориях развития ребенка
2. Охарактеризовать основные теории научения, включая бихевиоризм.
3. Изложить основные положения когнитивного подхода в психологии и объяснить, насколько работы Ж. Пиаже и авторов информационных и социально-когнитивных теорий вписываются рамки этого подхода.
4. Объяснить основные принципы психоаналитической школы, включая работы З. Фрейда, Э. Эриксона.
5. Изложить основные положения теорий «Я» и гуманистической психологии, включая наиболее значительные идеи А. Маслоу и К. Роджерса.
6. Проанализировать связь между этологией (наукой о поведении животных) и развитием человека.
7. Сопоставить основные теории развития человека: теории научения, когнитивные, психоаналитические и гуманистические теории, теории «Я» и этологию.

- Сьюзен Смит, молодая мать из Южной Каролины, утопила двух своих маленьких сыновей, загнав машину, в которой они спали, в озеро.
- Сотни тысяч жертв землетрясения в японском городе Кобэ спокойно, терпеливо и стойчески переносят свое тяжелое положение. Они безропотно стоят в длинных очередях, чтобы получить пищу, кров и медицинскую помощь, не устраивают никаких беспорядков.
- В детстве роль Билла Клинтона, отчим которого был алкоголиком и бил свою жену, заключалась в том, чтобы примирить своих ссорящихся родителей. Деятельность Клинтона на посту президента проходит под знаком примирения и компромисса.

Какова сущность человеческой природы? Следуем мы велениям разума и осознанным целям или полностью зависим от игры страстей? Как происходит научение благодаря внезапным открытиям и озарениям или постепенному продвижению

60

Глава 2 Теории развития человека введение

простого к сложному? Какие мотивы нами движут — награда, боль, любопытство или внутреннее влечение? Что такое совесть и как она развивается? Способны ли мы совладать с ней, или ее формируют силы, над которыми мы не властны? Время от времени мы размышляем о развитии человека, стремясь найти ответы на эти вечные вопросы и узнать, почему такие люди, как Сьюзен Смит, жертвы землетрясения в Кобэ и президент Билл Клинтон поступают именно так, а не иначе. Какой бы ответ мы ни нашли, он, вероятно, будет опираться на одну из теорий развития человека, то есть на упорядоченное множество принципов или предположений о поведении человека, которое придает структуру конкретному массиву данных.

ЗНАЧЕНИЕ ТЕОРИЙ

Большие массивы данных, с которыми трудно иметь дело, с помощью теорий приводятся в порядок. Ученые, занимающиеся социальными науками, пользуются теориями для формулирования важных вопросов, для отбора и организации полученных в ходе исследований данных и их истолкования с более общих позиций. Извлекаемая в результате информация, вместе с более широкой теорией, позволяет ученым предсказывать будущее поведение.

Если вы задумаетесь над поставленными выше вопросами, то, скорее всего, осознаете, что для ответа на них у вас есть свои собственные теории. Вы склоняетесь к тому или иному объяснению конкретной проблемы, и предположения, которые неявно присутствуют в вашем объяснении, вероятно, тесно связаны с вашими представлениями о других людях. Например, вы можете рассматривать малолетних правонарушителей либо как людей, несущих ответственность за свои действия, либо как жертв внешней среды или воспитания в раннем детстве.

Возможно, вы считаете, что шестилетние дети способны сами решать, чему им учиться в школе, или что нельзя ожидать, чтобы они знали, чего хотят. Вероятно, у вас есть собственные предположения о том, в какой степени каждый из нас несет ответственность за свое поведение и в какой мере можно полагаться на то, что разум человека правильно руководит его поступками.

Ясное понимание теорий развития человека позволяет нам перепроверить предположения, стоящие за нашими убеждениями, и определить степень их соответствия реальному положению вещей. Знакомясь с различными теориями, мы также можем анализировать поведение с нескольких точек зрения и оценивать другие объяснения.

Теории систематизируют наблюдения, придавая им организованную структуру. Они также дают рациональное объяснение тому, как и почему происходит наблюдаемое явление. Любая из теорий может быть верной и по праву заслуживать изучения, при этом не объясняя причин какого-то конкретного процесса развития. У каждой теории есть свои положительные и отрицательные стороны, но вряд ли найдется такая, которую можно было бы назвать *единственно* верной. Таким образом, маловероятно, что какая-либо одна теория может полностью объяснить все процессы развития и формы поведения. Это не означает, что все теории неверны. Дело в том, что вследствие сложности процессов развития различные теории нацелены на объяснение разрозненных аспектов развития.

61

Часть 1 Комплексное изучение жизненного пути человека

Как в любом научном поиске, не все ученые, разрабатывающие теории, соглашаются друг с другом. Кроме того, они выбирают для изучения различные области развития. Одни теоретики, такие как Э. Эриксон, сосредоточиваются на развитии личности в течение всей жизни; другие, подобно Ж. Пиаже, исследуют развитие мышления у детей. Каждый теоретик обладает неповторимой научной биографией и интересами, которые, хочет он того или нет, влияют на его

исследования. Эти личные данные затем неявно включаются в основные предпосылки теорий. Таким образом, теории служат отражением личностей, мыслей и ценностей тех, кто их разработал. Многие специалисты по развитию придерживаются эклектической ориентации. Они выбирают из многочисленных теорий те конкретные аспекты, которые помогают им в их работе. Почти все исследователи находятся под влиянием теорий других ученых. Поэтому при описании различных теорий мы не будем навешивать ярлыки или классифицировать специалистов, а просто представим основные положения некоторых наиболее известных теорий.

В этой главе будут проанализированы наиболее значительные теории развития человека, в том числе теории научения, когнитивные и психоаналитические теории, теории «Я». Будут упомянуты также и ученые, являющиеся основоположниками этих теорий: З. Фрейд, Ж. Пиаже, Э. Эриксон, Б. Скиннер, А. Маслоу, К. Роджерс и другие. Перед тем как приступить к изложению теорий, рассмотрим три вопроса, на которые ведущие теории отвечают по-разному.

ТРИ СПОРНЫХ ВОПРОСА

Расхождение во мнениях среди теоретиков часто возникает из-за различного подхода к решению трех спорных вопросов: о *факторах, характере и природе объекта* развития.

Природа или воспитание

Природа или воспитание — это краткая формулировка вопроса о том, какие факторы — связанные с наследственностью или связанные с внешней средой — играют определяющую роль в развитии. Отдавая приоритет природе, мы признаем наследственность основной детерминантой развития. С другой стороны, теоретики, которые подчеркивают значение воспитания, рассматривают факторы внешней среды (такие, как поведение матери, теснота жилья, скученность, температура или культурные факторы) в качестве главных элементов, лежащих в основе формирования поведения. Теоретики, признающие приоритет природы, и ученые, считающие основной детерминантой развития воспитание, наблюдая одну и ту же форму поведения, совершенно различно описывают процессы, которые привели к ее развитию. Например, ученый, подчеркивающий значение наследственности и биологических факторов как детерминант поведения, может объяснить то, что дошкольник придумывает себе воображаемых друзей, уровнем развития его мозга и когнитивной незрелостью. Ученый, подчеркивающий значение воспитания, может назвать в качестве причины такого поведения средовые факторы — например изоляцию, недостаток чуткости со стороны родителей или отсутствие братьев и сестер.

62

Глава 2. Теории развития человека: введение

Непрерывность или скачкообразность

Еще одним принципиально важным для исследователей развития является вопрос о том, как происходит этот процесс — непрерывно или скачкообразно. Проис-

ходит ли развитие таким образом, что различные формы поведения постепенно наслаиваются друг на друга, накапливаясь количественно? Или же развитие имеет ступенчатый характер, причем каждый его этап отражает появление различных форм поведения, отличающихся друг от друга качественно? Сторонники теорий научения, как мы увидим из этой главы, придерживаются концепции непрерывного развития, в то время как сторонники теорий стадийного развития, такие как Пиаже и Фрейд, считают, что наиболее значимые разрывы в развитии указывают на появление новых способностей или форм поведения.

Организм или механизм

Последний вопрос — о том, является человек по своей природе организмом или механизмом, — как и два предыдущих, философского происхождения.

Сторонники организменного подхода считают людей активными, принимающими полноценное участие в процессе развития. Индивиды взаимодействуют с другими индивидами, участвуют в событиях и в процессе этого изменяются. Они, в свою очередь, также воздействуют на объекты и события и изменяют их. Сторонники организменного подхода, изучающие познание (например, Ж. Пиаже), считают, что в процессе получения информации изменяемся и мы сами. Этот процесс делает нас способными действовать более компетентно при последующих информационных обменах. С позиций механистического подхода люди описываются как существа, пассивно реагирующие на события внешней среды, внутренние влечения или мотивацию. Эту точку зрения наиболее четко выражают бихевиористы, считающие, что поведением людей управляют поощрения или наказания.

Бихевиоризм и теории научения будут проанализированы первыми в ходе нашего обсуждения конкретных теорий развития человека.

ТЕОРИИ НАУЧЕНИЯ

Согласно теориям научения, ключ к разгадке человеческой природы в том, как она формируется окружающей средой, то есть большинство форм поведения приобретается путем научения. *Научение* — это всеобъемлющий процесс. Оно не ограничивается формальным учением или обучением школьным премудростям; научение включает приобретение моральных принципов, предубеждений и манер, таких как манера жестикулировать или даже заикаться. Таким образом, процесс научения охватывает широкий спектр форм поведения. Сторонники теорий научения рассматривают развитие ребенка как постепенное, пошаговое накопление образов памяти, знаний, умений и навыков. Процесс превращения ребенка в подростка, а затем — и во взрослого происходит, в основном, за счет постепенного, непрерывного накопления опыта и научения, что, в свою очередь, ведет к появлению большего количества знаний и навыков. Возвращаясь к обсуждению сформулированных ра-

63

Часть 1. Комплексное изучение жизненного пути человека

нее спорных вопросов развития ребенка, мы видим, что теории научения придают

главное значение воспитанию и считают развитие непрерывным.

Как вы увидите далее, современные теории научения основаны на некоторых концепциях бихевиоризма, включая классическое и оперантное обусловливание. Вы также увидите, что теории социального научения, разработанные в конце семидесятых годов, признают роль сознательного мышления как фактора, определяющего поведение.

Бихевиоризм

В начале XX века американские психологи приступили к созданию «науки о человеческом поведении». Их не интересовали человеческие мысли, мечты или чувства. Вернее, они хотели собирать «факты», наблюдая за тем, что и как делают люди. Они изучали человеческое поведение примерно так же, как биологи изучают поведение животных или физики — поведение элементарных частиц. Эти исследователи тщательно определяли и контролировали стимулы, предъявляемые в экспериментах, а затем наблюдали и записывали поведенческие реакции испытуемых на эти стимулы. Они не создавали своей теории заранее, а целенаправленно конструировали ее шаг за шагом, проводя сначала простые эксперименты, а затем разрабатывая все более сложные. Таким образом, они строили теорию поведения индуктивным способом.

БИХЕВИОРИСТЫ Психологи начала XX века, исследовавшие внешние, поддающиеся наблюдению и измерению формы поведения безотносительно к их внутренним физиологическим механизмам.

Поскольку этих исследователей интересовали внешние, доступные наблюдению и измерению формы поведения, их называли бихевиористами (от англ. «behaviour» — «поведение»). Как вы узнаете из этого раздела, бихевиористы считали, что научение происходит путем классического и оперантного обусловливания.

Поведенческие теории ведут свое происхождение, главным образом, от работ И. П. Павлова (1849-1936) по условным рефлексам и исследований Джона Б. Уотсона (1878-1958) по научению. Философской основой этих теорий является концепция *tabula rasa*, предложенная английским философом Джоном Локком (1632-1704), предполагавшим, что у людей нет никаких врожденных идей и что их поведение, мысли и чувства формируются под воздействием внешней среды. Поведенческие теории оказали огромное влияние на развитие научного анализа поведения, психотерапию и управление девиантным поведением; они используются в области образования.

Концепция реактивных существ. Бихевиористы исходят из предположения, что человек по своей природе ни плох, ни хорош: люди являются реактивными существами, они просто реагируют на воздействия внешней среды. Каждый индивид формируется благодаря процессу образования связей между стимулами и своими реакциями на них или между вариантами поведения и их последствиями. Таким образом, процесс научения происходит автоматически.

Глава 2. Теории развития человека введение

Некоторые ученые считают это объяснение *механистическим*, уподобляющим людей машинам, которые приводятся в действие входным сигналом (*стимулом*) и в ответ на него вырабатывают выходной сигнал (*реакцию*). Бихевиористы не занимаются анализом того, что происходит между стимулом и реакцией.

С их точки зрения, психика — и ее внутренняя работа в особенности — практически недоступна наблюдению и описанию извне, с позиции стороннего наблюдателя. Они отказывают людям в способности точно описывать свои мысли и чувства. Будучи последовательными, бихевиористы не признают ни бессознательных, ни генетических детерминант поведения.

Бихевиористскую модель человека также называют детерминистской. Все в поведении индивида, включая ценности, установки и эмоциональные реакции, согласно этой модели, определяется воздействием внешней среды в прошлом либо в настоящем. Поэтому такие понятия, как вина, уважение и достоинство, по мнению бихевиористов, неуместны при описании поведения человека. С точки зрения бихевиоризма, поскольку люди являются продуктами всех эпизодов своей личной истории научения, их поступки не заслуживают ни похвал, ни порицания. Эту идею выражает название книги современного теоретика научения Б. Ф. Скиннера — «За рамками свободы и достоинства» (*Beyond Freedom and Dignity*, 1971). В этой книге Скиннер проводит мысль о том, что человеческое поведение запрограммировано и, таким образом, не подвластно контролю индивидуума.

ДЕТЕРМИНИСТСКАЯ МОДЕЛЬ Точка зрения, подразумевающая, что ценности, установки, формы

- ^^"п^яТтсТи^в" щими место в прошлом или действующими в настоящем факторами окружающей среды.

Классическое обусловливание (выработка условных рефлексов). Как уже упоминалось ранее, бихевиористов особенно интересовало определение и описание процессов научения. Базисную форму научения принято называть *обусловливанием*. Существует несколько классических экспериментов, которые демонстрируют различные типы обусловливания.

Самыми известными примерами классического обусловливания являются эксперименты русского физиолога И. П. Павлова¹. Занимаясь изучением секреторных компонентов (в частности, слюноотделения) пищевых рефлексов, Павлов заметил, что всякий раз, когда подопытные собаки слышали звук колокольчика, служивший сигналом к кормлению, они начинали выделять слюну. Выделение слюны при попадании мяса в пасть собаки факт общеизвестный, но обильное слюноотделение на звук колокольчика требовало принципиально иного

объяснения.

КЛАССИЧЕСКОЕ ОБУСЛОВЛИВАНИЕ (ВЫРАБОТКА УСЛОВНЫХ РЕФЛЕКСОВ) - Тип научения, при котором нейтральный раздражитель, например звонок, начинает вызывать реакцию (выделение слюны) после того, как он многократно сочетается с безусловным раздражителем (пищей).

¹Павлов И. П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга. - М.; Л.: Биомедгиз, 1927. — *Прим. науч. ред.*

65

Часть 1 Комплексное изучение жизненного пути человека

Павлов назвал мясо *безусловным раздражителем* (БР), поскольку оно естественным образом вызывало конкретную реакцию — слюноотделение; выделение же слюны получило название *безусловной реакции* (БУР), поскольку она была по природе своей связана с мясом.

Павлов решил использовать в качестве нового, безразличного для животных раздражителя камертон; одновременно с началом кормления собаки он ударял по камертону и повторял сочетание нейтрального раздражителя (звука камертона) с безусловным (пищей) несколько раз. Вскоре одного звука камертона было достаточно для того, чтобы у собаки начала выделяться слюна. Павлов же сделал вывод о том, что собака «услышав звук камертона, предвкушала еду». Такой вывод подразумевал бы наличие у собаки мышления. Вместо этого он ограничился заключением о том, что у собаки выработался условный рефлекс — выделять слюну на звук камертона. После того как безразличный поначалу звук камертона начинает вызывать выделение слюны, его называют *условным раздражителем* (УР), поскольку он теперь вызывает слюноотделение. А выделение слюны на звук называют *условной реакцией* (УСР), поскольку она связана с раздражителем, который обычно ее не вызывает. Последовательность процесса выработки условного рефлекса подробно представлена на рис. 2-1. Вырабатываются ли условные рефлексы у людей? Липситт и Кейе (Lipsitt, i Kaye, 1964) провели эксперименты по выработке условных рефлексов у 20 трехдневных младенцев. Десять младенцев были отнесены к экспериментальной группе, и для них 20 раз было повторено сочетание безусловного (соска) и условного раздражителей (чистого тона). Исследователи хотели получить реакцию сосания на звуковой тон, которую в естественных условиях вызывает соска. После двадцати сочетаний раздражителей младенцы из экспериментальной группы начинали давать сосательные движения в ответ на звук, в то время как дети из контрольной группы, которые не подвергались воздействию сочетаний раздражителей, не демонстрировали такой реакции. Это исследование показывает, что научение происходит с самых первых дней жизни. Оно также говорит о том, что бихевиористский подход может помочь в понимании сущности развития и что с помощью метода выработки условных рефлексов исследователи могут изучать способность младенцев обрабатывать сенсорную информацию задолго до того, как они овладеют речью.

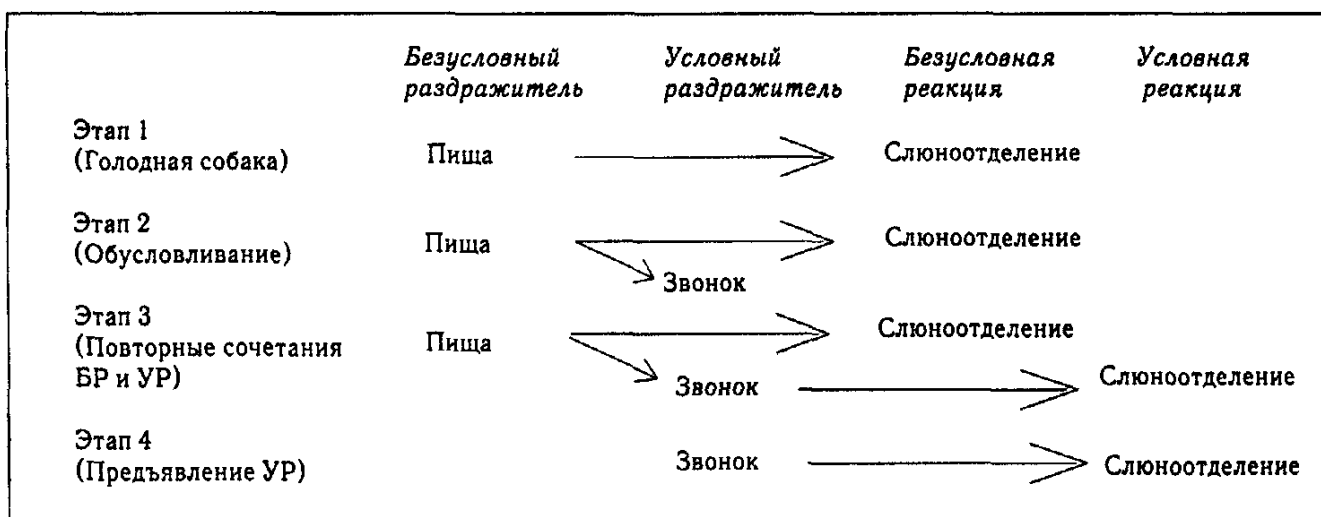


Рис. 2-1 Парадигма классического обусловливания

66

Глава 2. Теории развития человека: введение

Эмоциональные реакции, такие как страх, также могут возникать условно-рефлекторным путем, особенно в детстве. Американские психологи Джон Уотсон и Розалия Рэйнор провели классический эксперимент по обусловливанию страха. Испытуемым стал 11-месячный ребенок по имени Альберт (Watson & Raynor, 1920). Ему показали белую крысу. Сначала он не проявлял никаких признаков страха, но затем Уотсон стал производить громкий лязгающий звук всякий раз, когда показывал Альберту крысу, из-за чего ребенок начинал плакать и уползал прочь. После нескольких сочетаний первоначально нейтрального раздражителя (крыса) с неприятным громким звуком ребенок начал пугаться при появлении одной только крысы. Вскоре Альберт стал бояться и других белых мохнатых объектов, даже бороды Санта-Клауса. Такое распространение реакции на другие похожие раздражители называется генерализацией раздражителя.

ГЕНЕРАЛИЗАЦИЯ РАЗДРАЖИТЕЛЯ Перенесение реакции с одного специфического раздражителя на другие похожие.

Легко увидеть, каким образом генерализация раздражителя происходит в повседневной жизни детей. У малышей могут вызывать страх белые халаты врачей или запахи лекарств, поскольку они ассоциируются с неприятными переживаниями, такими как болезненные уколы. Эта связь между болью от уколов и белыми халатами хорошо известна врачам, поэтому многие педиатры предпочитают, чтобы прививки маленьким детям делали медсестры. Тем самым врач не будет ассоциироваться с болезненной процедурой.

Положительные эмоциональные реакции могут возникать тем же путем (то есть условнорефлекторно), что и отрицательные. Реакции расслабления или удовольствия часто связываются с ранее нейтральными раздражителями, такими как

старая песня, которая возрождает воспоминания о солнечном дне, проведенном на пляже, или о восторге, испытанном на танцах в школе.

Если человек начинает связывать ранее нейтральный раздражитель, такой как белая крыса, пугавшая Альберта, с неприятным эмоциональным состоянием, то как можно изменить эту условную реакцию? При контрбусловливании испытуемого постепенно приучают к действию сочетания бывшего ранее нейтральным раздражителя с сильным обуславливающим раздражителем, связанным с противоположно направленной эмоциональной реакцией. Например, ребенку показывают крысу в клетке в то время, как он ест свое любимое мороженое. Эта новая и положительная ассоциация вскоре приводит к изменению отрицательной условной реакции на противоположную ей положительную.

КОНТРОБУСЛОВЛИВАНИЕ методика устранения выработанной ранее отрицательной условной реакции путем замещения ее новой условной реакцией в той же самой стимульной ситуации.

При контрбусловливании одновременно происходят два процесса. Старая реакция постепенно исчезает, поскольку не получает активного подкрепления, а испытуемый научается новой, конкурирующей реакции условнорефлекторным путем.

Волпи, Салтер и Рейна (Wolpe, Salter, & Reyna, 1964) использовали систематическую десенсибилизацию, в виде обучения релаксации, для лечения распространенных фобий, таких как боязнь летать на самолете, страх перед начальством и боязнь больниц, когда в качестве условных раздражителей выступают такие факторы, как высота, форменная одежда, больничные запахи и начальник. Участников тренинга обучают глубоко расслабляться и, находясь в этом состоянии, воображать приближающимися к пугающей их ситуации.

67

Часть 1. Комплексное изучение жизненного пути человека

СИСТЕМАТИЧЕСКАЯ ДЕСЕНСИБИЛИЗАЦИЯ в поведенческой терапии — методика постепенного уменьшения тревоги человека по поводу конкретного объекта или ситуации.

Как только человек сообщает о возникновении напряжения, ему сразу же рекомендуют прекратить представлять пугающие картины и вернуться в расслабленное состояние. После многократных повторений новая реакция расслабления замещает старую реакцию тревоги, сначала на воображаемый образ, а затем и на реальное событие или объект.

Оперантное обуславливание. Приведенные выше примеры служили иллюстрацией классического обуславливания. Однако методика выработки условных рефлексов неприменима для освоения более сложных форм поведения, таких как вождение автомобиля, игра в бейсбол или декламация стихов. Все это примеры

преимущественно произвольного или оперантного поведения. Главное различие между классическим и оперантным обусловливанием заключается в том, что при оперантном обусловливании поведение нельзя вызвать автоматически.

ОПЕРАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ -Поведение, при котором индивид произвольно воздействует на внешнюю среду или совершает какое-либо действие.

Поведение должно иметь место до того, как оно может быть подкреплено обусловливанием, то есть до того, как оно может быть связано с вознаграждением. При оперантном обусловливании тенденцию повторяться имеет именно то поведение, которое подкрепляется или вознаграждается.

Э. Торндайк (Thorndike, 1911) провел классические эксперименты по изучению произвольного поведения кошек. Кошки, помещенные в так называемую проблемную клетку, самостоятельно научились выбираться из нее или получать пищу, манипулируя щеколдой, которая открывала дверцу. В этом явлении научения Торндайк увидел то, что он назвал законом эффекта: последствия поведения определяют вероятность его повторения,

ЗАКОН ЭФФЕКТА Принцип теории научения, утверждающий, что последствия поведения определяют вероятность его повторения. Впервые попав в клетку, кошки обычно изучали ее и нажимали на педаль, связанную со щеколдой, только случайно. Однако подкрепление в форме пищи усиливало это поведение, и в конце концов кошки начинали открывать дверцу сразу же, как только попадали в клетку. Через много лет Б. Ф. Скиннер продолжил работу Торндайка и Уотсона и вместе с другими теоретиками научения расширил систему законов поведения.

Скиннер. Один из главных апологетов бихевиоризма, Б. Ф. Скиннер (1904-1990), широко известен тем, что изобрел специальное исследовательское оборудование для изучения поведения животных — так называемый «ящик Скиннера», — которое позволяло точно измерять поведение и автоматически подавать подкрепле-

68

Глава 2. Теории развития человека: введение

ние. В ящике Скиннера, напоминающем клетку для крысы или голубя, имеется металлическая педаль, нажав на которую, животное получает порцию пищи в кормушку. С помощью этого очень простого устройства Скиннер мог проводить систематические наблюдения за поведением животных при различных условиях подкрепления. Оказалось, что поведение крыс, голубей, а иногда и людей вполне предсказуемо, поскольку они следуют определенным законам поведения, по крайней мере, в этой ситуации. В экспериментах Скиннера (как и в экспериментах Торндайка) подкреплением обычно служила пища, но в ситуациях повседневной жизни положительным подкреплением могут быть одобрительный кивок, улыбка, интересное зрелище или успех в телеигре.

Типичная модель Скиннера обычно включает в себя следующие компоненты: *различаемый стимул, реакцию индивида и подкрепление*. Различаемый стимул обычно сигнализирует индивиду о наступлении научения. В экспериментах Скиннера в качестве различаемых стимулов использовались световые и звуковые сигналы, а также слова. Реакцией служит появление оперантного поведения. Скиннер назвал свой тип обусловливания оперантным обусловливанием, потому что реакция индивида приводит в действие (operate) механизм подкрепления. В завершение подкрепляющий стимул подается за адекватной реакцией. Поэтому подкрепление увеличивает вероятность последующего оперантного поведения.

ОПЕРАНТНОЕ ОБУСЛОВЛИВАНИЕ - тип обусловливания, которое имеет место, когда организм получает подкрепление за произвольно реакцию, в этом случае происходит научение только потому, что подкрепляется.

Это означает, что в присутствии данного различаемого стимула данный индивид будет склонен повторять данную реакцию,

Например, трехлетний ребенок рассматривает (реакция) книжки (стимул). Для увеличения вероятности такого поведения в будущем необходимо, чтобы за реакцией последовало подкрепление. В данном случае эффективным подкреплением является похвала, интересная картинка или наклейка, которую дают ребенку, когда он рассматривает книжку. Наконец, родители или учителя могут захотеть, чтобы чтение ассоциировалось у ребенка с определенным местом, например с классной комнатой или уголком для чтения в гостиной. Это место становится различаемым стимулом. Ребенок получает подкрепление за рассматривание книжек только тогда, когда они находятся в соответствующем месте.

Оперантному поведению можно также научить путем обусловливания избеганием, когда подкрепление состоит в прекращении воздействия неприятного стимула. Например, яркий свет может быть выключен, громкий звук — приглушен, рассерженный родитель — успокоен. Таким образом, при оперантном обусловливании индивид научается реакции, когда подкрепление состоит в прекращении воздействия неприятного стимула.

ОБУСЛОВЛИВАНИЕ ИЗБЕГАНИЕМ - Вид оперантного обусловливания, -на определенный стимул (или набор стимулов) благодаря многократному сочетанию этого стимула с положительным подкреплением.

Как можно использовать оперантное обусловливание для обучения сложным действиям? Очень часто конечная форма поведения должна строиться шаг за шагом, или формироваться. При таком поэтапном формировании реакции вознаграждаются *последовательные приближения* к конечной задаче.

69

Часть 1. Комплексное изучение жизненного пути человека

Например, предположим, что ребенок учится надевать носки- сначала родитель надевает ему один носок почти полностью, ребенку остается только натянуть его, за что малыша похвалят. На следующий день родитель может надеть носок до половины, и ребенок выполнит несколько большую часть задачи. Довольно скоро ребенок будет надевать носки без посторонней помощи. Аналогичные принципы можно использовать, приучая маленьких детей пользоваться туалетом, обучая детей постарше плаванию или помогая подростку преодолеть застенчивость в ситуациях, когда он оказывается в центре внимания окружающих.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕАКЦИИ Систематическое подкрепление не-последовательных приближений к желательному действию.

Использованные Скиннером обучающие машины также основывались на принципах оперантного обусловливания (Skinner, 1968). С помощью этих машин обучение велось небольшими последовательными шагами, от простых задач постепенно переходя к более сложным. Желательное поведение или ответ на каждом шаге подкреплялись *обратной связью* (каким-либо видом вознаграждения или поощрения) с машиной и появлением новой задачи для решения. Постепенно учащиеся успешно овладевали решением довольно сложных задач. При программированном обучении с помощью компьютера применяются многие из этих принципов научения.

Современный поведенческий анализ. В 90-е годы систематическое исследование и применение принципов классического и оперантного обусловливания получило название *поведенческого анализа*. Были разработаны многочисленные педагогические и терапевтические программы для обучения или переучивания отдельных лиц с целью коррекции их поведения. Программы, формирующие человеческое поведение в терапевтических целях, называют модификацией поведения.

МОДИФИКАЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ – Подход, использующий методики обусловливания, такие как подкрепление, вознаграждение и формирование реакции для изменения поведения.

Одним из эффективных способов модификации поведения является использование *жетонной системы*. Представьте себе колонию для подростков-правонарушителей. В этом жестко контролируемом мире награды, такие как вкусная еда, время для тренировок в спортивном зале, отдельная спальня, свежие журналы и наконец отпуск на выходные, покупаются за жетоны. Эти жетоны можно заработать за точное выполнение четко определенных правил поведения в классе и на работе. Таким образом, жетоны становятся эффективным подкреплением прилежания и успехов в учебе, следования правилам и продуктивной работы. Но они эффективны только в том случае, когда воспитатель следует принципам оперантного обусловливания, например вознаграждает маленькие последовательные шаги на пути к достижению конечной цели.

Многочисленные исследования показали, что жетонные системы могут быть успешно использованы при работе с умственно отсталыми и больными аутизмом, с детьми в школьной и домашней обстановке и с пациентами психиатрических клиник (Baker & Brightman, 1989). Целью обучения с помощью жетонов является развитие умений обучаемого до такой степени, когда эти умения становятся настолько полезными в реальном мире, что жетоны больше не требуются. Для достижения такого результата любая жетонная система должна быть спланирована таким обра-

70

Глава 2 Теории развития человека: введение
зом, чтобы обучаемые как можно раньше смогли обходиться без жетонов. Иначе они могут стать столь зависимыми от жетонов, что эффективность программы модификации поведения будет сведена на нет.

Теория социального научения

Психологи, создавшие *теорию социального научения*, расширили диапазон теории научения с целью объяснения сложного социального поведения. Чтобы сделать это, они вышли далеко за рамки кажущегося автоматическим процесса обусловливания. Альберт Бандура (Bandura, 1977), ведущий теоретик социального научения, утверждает, что в повседневной жизни люди осознают последствия своих действий, то есть они замечают, какие действия приводят к успеху, а какие — к неудаче, какие не дают никакого результата, и соответственно регулируют свое поведение. Наблюдая за последствиями реакций, они получают информацию, побуждение к действию и сознаваемое подкрепление. Люди способны предполагать, какое поведение является правильным в определенных условиях, и предвидеть, что может случиться в результате определенных действий.

ПОСЛЕДСТВИЯ РЕАКЦИИ - результаты действий, наблюдаемые индивидом и используемые им для членения своего поведения.

В отличие от более механистической теории научения, теория социального научения отводит сознательному мышлению большую роль в руководстве поведением.

Подражание и следование поведению модели. Люди учатся не только на непосредственном опыте последствий своего поведения, но и наблюдая за поведением других людей и последствиями их поведения (Bandura, 1977; Bandura, & Walters, 1963). Из этих наблюдений они также выводят основные принципы поведения и формулируют правила действий. Все мы научаемся самым разнообразным формам поведения путем наблюдения за действиями окружающих нас людей, подражая этим действиям или избегая их. В раннем детстве дети усваивают многие аспекты соответствующих половых ролей и нравственные ожидания своего окружения. Они научаются формам выражения агрессии и подчинения, равно как и просоциальному поведению (усваивают, например, что

надо делиться с окружающими). В ходе взросления они усваивают ценности и установки тех профессиональных, социальных и этнических общностей, к которым принадлежат, а также общечеловеческие моральные ценности. Широко известной демонстрацией следования поведению модели является серия экспериментов Бандуры (Bandura, 1977), в которых дети наблюдали в коротких фильмах поведение различного уровня агрессивности. Одна группа детей смотрела фильм, в котором агрессивное поведение вознаграждалось; другая — фильм, в котором оно наказывалось; третья группа видела фильм с неагрессивным игровым поведением; четвертая группа вообще не смотрела фильма. Дети, которые видели вознаграждение агрессии, после просмотра фильма вели себя значительно более агрессивно в своих играх, в то время как те дети, которые видели пример наказанной агрессии, были менее агрессивны в своем поведении. Не вызывает сомнений тот

71

Часть 1 Комплексное изучение жизненного пути человека
факт, что дети могут научиться выражать агрессию определенным способом в результате просмотра телевизионных передач, где показаны такие формы поведения. (Подражание и следование поведению модели подробнее обсуждаются в главе 9.)
Социальное научение и познание. Бандура (Bandura, 1986) расширил и усовершенствовал свою теорию социального научения, которой он дал новое название *социальной когнитивной теории*. Познание подразумевает мышление, и такое изменение названия теории отражает перенос акцента на мышление как на часть научения. Теоретики социального научения по-прежнему говорят о вознаграждении и наказании, но при этом признают, что дети наблюдают и за своим собственным поведением, и за поведением окружающих, и за последствиями своего и чужого поведения. Дети могут также предвидеть последствия на основе своего прошлого опыта. Они формируют мнения о себе и об окружающих, а затем ведут себя таким образом, чтобы их поведение не противоречило этим мнениям (Miller, 1989). Такой перенос акцента привел к тому, что сторонники социального научения отошли от изучения только наблюдаемых форм поведения и приблизились к психологам когнитивного направления, работы которых мы обсудим ниже.

Оценка теорий научения

Теории научения, в том числе бихевиоризм, современный поведенческий анализ и теория социального научения внесли большой вклад в наше понимание человеческого развития. В этих теориях главное внимание обращается на ситуационные факторы, которые воздействуют на поведение. В них тщательно определяется ситуация и делаются прогнозы на основе прошлых исследований. Их принципы действительно гораздо проще проверить, чем принципы любой другой теории, а некоторые предсказания этих теорий многократно подтверждались. Например, Скиннер и его последователи показали, что на многие типы поведения можно воздействовать подкреплением. Некоторые методики, такие как моделирование и

различные типы модификации поведения, при умелом применении в школах, программах снижения веса и детских исправительных учреждениях, доказали свою эффективность для изменения поведения.

Хотя теории научения довольно точны, сторонники этих теорий, возможно, пытаются объяснить с их помощью слишком широкую область развития человека. Они не обращают достаточного внимания на мышление, эмоции, личность или понимание человеком самого себя. Они склоняются к поиску универсальных процессов и игнорируют индивидуальные различия.

И наконец, теория научения не может объяснить одно из главных достижений человека в области научения. Законы научения не способны адекватно объяснить тот сложный способ, с помощью которого маленькие дети овладевают родным языком. Языковое развитие ребенка не сводится к одному лишь подражанию и поощрениям за правильность воспроизведения речи взрослых. Оно зависит от сложного взаимодействия проявляющихся у ребенка способностей к овладению языком и многогранной языковой среды. При объяснении языкового развития и усвоения

72

Глава 2. Теории развития человека введение

других сторон культуры теории научения, по-видимому, не могут учесть всей сложности естественной обстановки. Их прогнозы поведения лучше всего действуют в лаборатории, когда есть возможность строго контролировать все воздействующие на индивида стимулы (Miller, 1989). Ниже представлены основные аспекты поведенческих теорий.

- Поведенческие теории подчеркивают, что развитие следует законам научения и определяется, в основном, событиями внешней среды.
- Классическое обусловливание относится к произвольным реакциям, вызываемым естественно появляющимся раздражителем, который затем сочетается с другим, никак не связанным с ним раздражителем. После нескольких таких сочетаний безусловная реакция превращается в условную и наступает уже при появлении второго, или одного только условного раздражителя.
- По всей вероятности, классическое обусловливание имеет место при образовании страхов, эмоциональных реакций и других подобных форм поведения. Классическое обусловливание также применялось для приведения в норму таких произвольных или автоматических реакций нервной системы, как артериальное давление и температура кожи.
- Видный теоретик современного бихевиоризма Б. Ф. Скиннер разработал концепцию оперантного (или инструментального) обусловливания.
- Согласно теории Скиннера, поведение является функцией своих последствий. Оперантное поведение управляется тем, что следует за ним.
- Подкрепления — это стимулы, увеличивающие вероятность появления реакций, за которыми они следуют.
- Стимулы могут быть физическими, химическими, физиологическими или со-

циальными. Они оказывают на поведение воздействие, которое можно измерить.

- Скиннер разработал целый ряд новаторских методологий и инструментов, в том числе камеру для исследования оперантного обусловливания. Он пытался применять свои принципы как в лаборатории, так и в реальной жизни.
- Методики оперантного обусловливания успешно используются в воспитании детей, в педагогической и клинической практике.

Некоторые психологи считают, что эмпирический подход характерен именно для американских теоретиков научения. Он отличается от всеобъемлющего подхода швейцарца Жана Пиаже, который создал сложную законченную теорию, а затем эмпирически проверял отдельные ее части. Мы рассмотрим идеи Пиаже далее, при изложении когнитивных теорий.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Сравните классическое и оперантное обусловливание. При формулировке своего ответа обязательно используйте основные термины.
2. Объясните, как создатели теории социального научения расширили диапазон теории научения и как в теории социального научения используются понятия подражания и следования поведению модели.
3. Объясните, что такое жетонная система. Как в ней используются основы теории научения?

73

Часть 1. Комплексное изучение жизненного пути человека

КОГНИТИВНЫЕ ТЕОРИИ

В отличие от первых теорий научения, в которых люди считались пассивными машинами, действующими под влиянием внешней среды, когнитивные теории представляют людей рациональными, активными, знающими и умелыми.

Согласно мнению теоретиков-когнитивистов, люди не просто получают, но и обрабатывают информацию. Каждый человек является мыслителем и творцом своей реальности. Люди не просто реагируют на стимулы, они структурно организуют их и придают им определенный смысл. Для большинства психологов-когнитивистов развитие состоит из эволюционирования ментальных (психических) структур или способов обработки информации, частью генетически запрограммированных и зависящих от степени зрелости индивидуума. Поэтому эти психологи изучают стадияльные, или *качественные*, изменения в поведении, которые происходят по мере роста и созревания индивидуума. Как правило, они исследуют качественные изменения путем наблюдения за процессом решения задач (в широком смысле слова) в переходных точках развития.

В американской психологической науке сторонники когнитивной психологии появились сравнительно недавно, но европейские корни этого подхода довольно стары. Европейская рационалистическая традиция проявляет уважение к человеческому разуму и к его организующим принципам. Теоретики научения, включая Уотсона, советовали психологам игнорировать менталистские понятия, поскольку

они якобы недоступны научной проверке. Психологи-когнитивисты, ничуть не пренебрегая исследованием поведения, возбудили новый интерес к изучению психики.

Как вы увидите далее, когнитивные теории начинаются с работ Пиаже, но ими не заканчиваются. Они включают в себя также взгляды представителей информационного подхода, которые уподобляют умственную деятельность человека работе компьютера, а также взгляды сторонников социальной когнитивной теории, считающих, что когнитивное развитие ребенка связано с его взаимодействиями с более опытными взрослыми и сверстниками.

Пиаже

С точки зрения швейцарского психолога Жана Пиаже (1896-1980), интеллект, как и любая другая живая структура, не просто реагирует на раздражители: скорее он растет, меняется и адаптируется к миру. Пиаже и других когнитивных психологов, в том числе Джерома Брунера и Хейнца Вернера, называют структуралистами, поскольку их интересует структура и способы обработки информации во внутреннем плане¹.

СТРУКТУРАЛИСТЫ - Сторонники структуралистского подхода в психологии, ставящие целью изучение ментальных структур мышления и то, каким образом интеллект перерабатывает информацию (Gardner, 1973b).

¹ Родоначальником структуралистского подхода является В. Вундт (1832-1920) — основатель первой лаборатории экспериментальной психологии, центральной задачей которой он считал выявление и описание *структур* «мыслительной материи» или, проще говоря, *элементов* сознания. — *Прим. науч. ред.*

74

Глава 2. Теории развития человека: введение

Интерес Пиаже к интеллекту первоначально носил биологический характер, а затем стал философским.

Его *генетическая эпистемология* объединила биологию с эпистемологией (областью философии, изучающей происхождение знания), возродив, таким образом, биологическую модель в психологии.

Исследования Пиаже начались с его совместной работы с Симоном и Бине в их парижской лаборатории, где ученый занимался усовершенствованием стандартизированных версий созданной ими шкалы интеллекта. Французское правительство поручило этим двум психологам создать стандартизированный тест для определения уровня интеллекта школьников. Анализируя результаты тестирования детей, Пиаже заинтересовался закономерностями, обнаруженными им в неправильных ответах. Казалось, эти закономерности дают ответ на вопрос о том, каким образом развиваются процессы мышления у детей. Он предположил, что различия между детьми и взрослыми не ограничиваются объемом знаний, но включают также различия в способе познания. Мышление детей отличается от мышления взрослых как количественно, так и качественно. Именно с этого момента Пиаже начал отходить от количественного (тестологического) подхода к изучению интеллекта.

Интерес к процессам мышления. Пиаже и его коллеги почувствовали, что стандартизированные вопросы часто приводят к стереотипным и неинтересным ответам. Поэтому Пиаже предложил использовать методику клинического или зондирующего интервью, когда ребенок должен отвечать на вопросы или манипулировать стимульным материалом. Такой подход направлен скорее на выявление процессов мышления, используемых при ответе на вопрос, чем на выявление конкретных знаний, накопленных ребенком. Результаты этих интервью привели Пиаже к выводу о том, что для описания развития интегрированных процессов мышления у детей можно использовать логические модели. Для иллюстрации своей теории Пиаже придумал знаменитый эксперимент для проверки понимания детьми феноменов сохранения. Термин «сохранение» был введен Пиаже для обозначения сознания ребенком того, что физические свойства вещества (объем, масса, количество) остаются постоянными, несмотря на изменение его формы или внешнего вида. Пиаже показывал ребенку два одинаковых стакана, в каждом из которых находилось одно и то же количество жидкости. После того как ребенок соглашался, что количество жидкости в стаканах одинаково, Пиаже переливал жидкость из одного стакана в другой, более высокий и узкий. Затем он спрашивал ребенка, сколько жидкости в высоком стакане. Стало ли в нем больше или меньше жидкости, чем в первом стакане, или ее количество осталось тем же? Большинство детей в возрасте 6-7 лет или старше отвечали, что количество жидкости осталось тем же.

ПОНИМАНИЕ СОХРАНЕНИЯ согласно Пиаже, главное когнитивное достижение на стадии конкретных операций.

Теперь ребенок способен судить об изменениях количества вещества, основываясь на логическом мышлении, а не только на данных восприятия; так, он считает, что количество воды останется постоянным, даже если ее перелить в стакан высокой формы и размера.

Но дети до 6 лет говорили, что в высоком стакане содержится больше жидкости. Даже после того, как младшие дети видели, как жидкость переливают из низкого стакана в высокий и обратно, они по-прежнему утверждали, что в высоком стакане жидкости больше. Этот эксперимент повторялся с детьми, принадлежащими к самым разным культурам, и почти всегда приводил к одинаковым результатам.

75

Часть 1. Комплексное изучение жизненного пути человека

Пиаже заключил, что до достижения определенной стадии развития дети формируют свои суждения, опираясь в большей степени на перцептивные, чем на логические процессы. Другими словами, они верят своим глазам. Младшие дети видят, что уровень жидкости выше в высоком стакане, и потому считают, что там жидкости больше. С другой стороны, дети шести лет и старше отвечают на

поставленный Пиаже вопрос, едва взглянув на стаканы. Они и так знают, что количество жидкости остается одинаковым, независимо от размера или формы стакана, в который она налита. Когда дети демонстрируют такую способность, психологи говорят, что им доступно понятие сохранения. Эти дети не основываются в своих суждениях исключительно на восприятии, но используют логику. Их знание исходит настолько же изнутри, насколько и из внешних источников.

Активный интеллект. По мнению Пиаже, интеллект не является ни чистой грифельной доской, на которой могут быть записаны знания, ни зеркалом, отражающим воспринимаемый мир. Если получаемые человеком сведения, перцептивные образы или субъективные переживания соответствуют структуре его интеллекта, то эти сведения, образы и переживания «понимаются» или, на языке Пиаже, ассимилируются. Если же информация не соответствует структуре интеллекта, он отвергает ее (а в случае, когда его структура готова к качественной составной части к изменению, она приспособляется к новой информации).

АССИМИЛЯЦИЯ -В теории Пиаже — это процесс включения новой информации в существующие у индивида схемы. В терминологии Пиаже ассимиляция — это интерпретация нового опыта исходя из существующих ментальных структур без какого-либо их изменения существующих ментальных структур в целях объединения старого и нового опыта.

аккомодация-это термин Пиаже для обозначения акта изменения наших мыслительных процессов, когда новый объект или идея не укладываются в наши понятия.

Для описания процесса, с помощью которого люди адаптируются к миру, Пиаже предложил биологическую модель. Когда животное ест, одновременно происходят два процесса. Происходит приспособление (*аккомодация*) организма к пище посредством изменений в пищеварительной системе, которая продуцирует ферменты и начинает необходимую мышечную деятельность. Наряду с этим происходит усвоение (*ассимиляция*) пищи, которая становится частью самого животного. По словам Пиаже, люди развивают и улучшают свой интеллект аналогичным образом.

Для обозначения ментальных структур Пиаже использовал термин схема. Схемы — это способы обработки информации, меняющиеся по мере того, как человек растет и получает больше знаний. Существуют два типа схем: сенсомоторные схемы или действия и когнитивные схемы, которые больше напоминают понятия. Мы перестраиваем приспособления (аккомодации) к новой информации и одновременно интегрируем (ассимилируем) новые знания в старые схемы. Впервые увидев новый объект, мы пытаемся подогнать его под какую-то уже

известную нам категорию.

О(ЕМД _____
Sbu[^]p[^] oSZ[^] - наши схемы [^]H -вающей знания, перцептивные образы и субъективный опыт; по мере взросления индивидов их схемы меняются.

76

Глава 2 Теории развития человека: введение

Может быть, это оружие? Туалетная принадлежность? Кухонная утварь? Если этот объект не удастся подвести под существующие у нас понятия (иначе говоря, если мы не можем ассимилировать его), то нам приходится изменять наши понятия или образовывать новое (то есть прибегать к аккомодации).

Интеллект всегда стремится к установлению равновесия между ассимиляцией и аккомодацией, устранению несоответствий или расхождений между реальностью и ее отображением, созданным в уме. Этот процесс, называемый уравниванием, лежит в основе человеческой и, фактически, любой биологической адаптации. Для Пиаже развитие интеллекта является просто важным примером биологической адаптации. Он считал, что эти *инвариантные функции* адаптации, то есть ассимиляция и аккомодация, образуют основу человеческой интеллектуальной адаптации к внешней среде и позволяют выжить человеку как виду.

УРАВНОВЕШИВАНИЕ

Термин Пиаже для обозначения основного процесса человеческой адаптации. В ходе уравнивания индивиды стремятся к достижению равновесия или соответствия между внешней средой и их собственными структурами мышления.

Стадии когнитивного развития по Пиаже. По мнению Пиаже, процесс развития интеллекта происходит следующим образом: схемы организуются в операции, различные сочетания которых соответствуют качественно различным стадиям когнитивного роста. По мере своего развития люди используют все более сложные схемы для организации информации и понимания внешнего мира. Согласно Пиаже, в этом развитии можно выделить четыре дискретных, качественно различных стадии, или периода. Он дал этим периодам следующие названия: сенсомоторная стадия (от рождения до 1,5-2 лет), дооперациональная стадия (от 2 до 7 лет), стадия

Таблица 2-1

Стадии когнитивного развития по Пиаже

Стадия	Возраст	Характерное поведение
Сенсомоторная	От рождения до 1,5-2 лет	Младенцы познают мир только посредством различных действий: рассматривания, хватания, сосания, кусания, жевания и др.

Доопера- циональн ая	От 2 до 7 лет	Маленькие дети формируют понятия и пользуются символами, такими как язык, для сообщения их окружающим. Эти понятия ограничены их личным (эгоцентрическим), непосредственным опытом. На дооперациональной стадии дети имеют очень ограниченные, иногда «магические» представления о причинах и следствиях и испытывают существенные трудности при классифицировании объектов или событий.
Конкретн ых операций	От 7 до 11- 12 лет	Дети начинают мыслить логически, классифицировать объекты по нескольким признакам и оперировать математическими понятиями (при условии применения всех этих операций к конкретным объектам или событиям). На стадии конкретных операций дети достигают понимания сохранения.
Формаль ных операций	С 12 лет или чуть позже	Подростки способны провести анализ решения логических задач как конкретного, так и абстрактного содержания: они могут систематически обдумывать все возможности, строить планы на будущее или вспоминать прошлое, а также рассуждать по аналогии и метафорически.

77

Часть 1. Комплексное изучение жизненного пути человека

СЕНСОМОТОРНАЯ СТАДИЯ

По Пиаже, первая стадия когнитивного развития (от рождения примерно до 2-х лет). Младенцы используют схемы действия: рассматривание, хватание и т. п. — для ознакомления с окружающим их миром.

ДООПЕРАЦИОНАЛЬНАЯ СТАДИЯ

По Пиаже, вторая стадия когнитивного развития (примерно от 2 до 7 лет). Она начинается с того времени, когда дети обретают способность пользоваться символами, такими, например, как язык. Их мышление имеет тенденцию к чрезмерной конкретности, необратимости и эгоцентризму, и потому им трудно классифицировать объекты конкретных операций (от 7 до 11-12 лет) и стадия формальных операций (начинающаяся в возрасте 12 лет или старше). Краткая характеристика этих стадий дана в табл. 2-1.

Дети младенческого возраста пользуются сравнительно небольшим количеством схем, многие из которых представляют собой такие действия, как рассматривание, хватание или жевание. Пиаже назвал первый период развития сенсомоторной стадией, потому что при уравнивании интеллект младенца опирается на

данные органов чувств и телесные движения.

Второй период начинается примерно в то время, когда дети начинают говорить. В течение дооперациональной стадии дети познают мир в основном через свои собственные действия. Они не выдвигают широких общих теорий о домах из кубиков, бабушках или собаках, а пользуются своим повседневным опытом для построения конкретных знаний. На дооперациональной стадии дети не делают обобщений о целом классе объектов (например, все бабушки), не могут они и продумать последствия конкретной цепи событий. Кроме того, они не понимают отличия между символом и обозначаемым им объектом. В начале этой стадии дети настолько серьезно относятся к названиям, что не могут отделить их буквальное значение от вещей, которые они представляют. Например, если ребенок воображает, что лист бумаги — это кусок пирога, а мать выбрасывает бумажный «пирог» в мусорное ведро, то ребенок может расстроиться не меньше, чем невеста, которая увидела, как выбросили ее свадебный пирог. К концу этого периода дети узнают, что слова языка являются условными знаками и что одно слово может обозначать не только один, но и несколько объектов.

В течение следующего периода — стадии конкретных операций — дети начинают использовать в мышлении логику. Они могут классифицировать предметы и иметь дело с иерархической классификацией, способны оперировать математическими понятиями и осмыслить закон сохранения. Например, на дооперациональной стадии ребенку трудно понять, что данное животное может одновременно являться и «собакой», и «терьером». Он способен одновременно иметь дело только с одним классом. Но семилетние дети понимают, что терьеры — это подгруппа внутри более широкой группы собак. Они могут видеть также и другие подгруппы, например подгруппу «маленьких собак», таких как терьеры и пудели, и подгруппу «больших собак», таких как золотые ретриверы и сенбернары. Размышляя таким образом, они демонстрируют понимание иерархии классов. На стадии конкретных операций дети овладевают логическими операциями такого типа, и их мышление становится все более похожим на мышление взрослых.

СТАДИЯ КОНКРЕТНЫХ ОПЕРАЦИЙ

По Пиаже, третий период когнитивного развития (от 7 до 11 лет). Дети начинают мыслить логически. На этой стадии они способны классифицировать предметы с учетом иерархии классов.

78

Глава 2. Теории развития человека: введение

Последний период в теории Пиаже называется стадией формальных операций. На этом этапе подростки могут исследовать все логические варианты решения задачи, воображать вещи, противоречащие фактам, реалистически мыслить о будущем, формировать идеалы и понимать смысл метафор, недоступный детям младшего возраста.

СТАДИЯ ФОРМАЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ - по Пиаже, четвертая и последняя стадия когнитивного развития (от - 12 лет). Характеризуется способностью

оперировать абстрактными понятиями.

Для формально-операционального мышления больше не требуется связь с физическими объектами или фактическими событиями. Оно позволяет подросткам впервые задать себе вопрос типа «а что будет, если..?» («А что, если бы я сказал это тому человеку?»). Оно позволяет им «проникать в мысли» других людей и принимать в расчет их роли и идеалы.

Можно ли ускорить смену стадий развития и, например, научить способного пятилетнего ребенка конкретным операциям? Пиаже назвал этот вопрос «американским», потому что его задавали всякий раз, когда он посещал Соединенные Штаты. Он отвечал, что, если бы даже это было возможно, в конечном счете ценность такого ускорения развития весьма сомнительна. Он подчеркивал, что важно не ускорить смену стадий, а предоставить каждому ребенку достаточное количество учебных материалов, соответствующих каждой стадии его роста, чтобы ни одна область интеллекта не осталась недоразвитой. Ниже обобщаются ключевые моменты теории когнитивного развития Пиаже.

- В основе теории Пиаже лежит мысль о том, что в процессе развития ребенок действует активно, а не просто реагирует на воздействия внешней среды.
- Основной единицей исследования для Пиаже является схема, то есть гибкая структура, которая в процессе роста ребенка может изменяться как количественно, так и качественно. Первоначально схемы имеют сенсомоторный характер, но позднее становятся когнитивными.
- Пиаже считал, что интеллект является конкретным примером биологической адаптации. Он постулировал, что все люди обладают двумя функциональными инвариантами — организацией и адаптацией.
- Адаптация включает в себе два взаимно дополняющих друг друга процесса: ассимиляцию, посредством которой индивид включает информацию в уже существующие структуры, и аккомодацию, посредством которой существующие структуры изменяются, чтобы отвечать требованиям изменяющейся внешней среды.
- Пиаже постулировал, что когнитивное развитие — это последовательное продвижение через четыре качественно различные стадии: сенсомоторную, дооперациональную, конкретных операций и формальных операций.

Информационный подход к развитию

Пиаже подвергается критике со стороны многих психологов, среди которых есть и сторонники информационного подхода. Как и Пиаже, это когнитивные психологи, поскольку они исследуют мышление и интеллект в целом. В отличие от Пиаже, они скептически относятся к теории, в основу которой положены качественно различные стадии развития. Они считают, что развитие человека, в том числе когнитивное развитие, является не скачкообразным, а непрерывным, инкрементальным движением вперед.

Как и теоретики научения, сторонники информационного под ции человеческим

интеллектом, ????????

79

Часть 1 Комплексное изучение жизненного пути человека

ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ Теория развития человека, которая использует аналогию с компьютером для разработки программы исследования способов приема, обработки и хранения информации и пытаются разработать науку о человеческом поведении. Они хотят идентифицировать основные процессы, такие как восприятие, внимание или память, и точно описать, как они функционируют.

Все люди постоянно обрабатывают информацию. Мы избирательно обращаем свое внимание на что-либо, например на буквы на этой странице. Мы преобразовываем буквы в слова, а слова — в мысли. Затем мы запоминаем эти мысли, чтобы воспользоваться ими позднее. Поэтому многие теоретики информационного подхода используют компьютер в качестве модели человеческого мозга. У компьютера есть аппаратное обеспечение — сама машина и программное обеспечение — программы, которые руководят его действиями. Интеллект также имеет «аппаратное обеспечение» — клетки и ткани мозга и «программное обеспечение» — усвоенные в ходе научения стратегии обработки информации. Компьютер должен обрабатывать вводимые в него данные, выполнять с ними определенные операции, запоминать информацию и выдавать результаты. Интеллект тоже должен избирательно направлять внимание и воспринимать информацию, устанавливать связи, производить расчеты или какие-либо еще операции с исходной информацией. Как правило, информация должна сохраняться в памяти и в дальнейшем извлекаться оттуда по запросу. И наконец, должен формироваться «выходной сигнал» в виде реакций — слов или действий. Некоторые теоретики информационной психологии в поисках подхода к изучению развития когнитивных процессов обратили внимание на детей. Этим ученых особенно заинтересовала когнитивная деятельность, которую они называют *кодированием*. Этим термином обозначается процесс идентификации ключевых признаков объекта или события с целью формирования внутренней репрезентации события (Siegler, 1986). Такая внутренняя репрезентация несколько напоминает *умственный образ* Пиаже. Один из касающихся развития вопросов, интересующий теоретиков информационного подхода, формулируется следующим образом: выбирают ли дети разного возраста различные признаки события или объекта (или их меньшее количество) для того, чтобы сохранить это событие или объект в виде умственного образа? Другой вопрос заключается в том, выбирают ли дети разного возраста различные стратегии кодирования или поиска информации в памяти?

Проведены многочисленные исследования способности обрабатывать различную информацию у младенцев, детей и подростков. Некоторые из них мы будем рас-

смагивать в главах этой книги. Только в последние годы сторонникам информационного подхода удалось разработать эксперименты для исследования вопроса о том, как развиваются процессы обработки информации или как формулируют этот вопрос некоторые из них, как «компьютер» перепрограммирует самого себя для работы с новым материалом (Klahr, Langley, & Necher, 1987).

80

Глава 2. Теории развития человека: введение

Когнитивное развитие в социальном контексте

Согласно теории Пиаже, ребенок является «активным ученым», который взаимодействует с физической внешней средой и развивает все более сложные стратегии мышления. Создается впечатление, что этот активный, творческий ребенок работает над решением проблем в одиночку. Однако некоторые представители социальных наук все чаще стали подчеркивать, что ребенок — социальное существо, которое играет и разговаривает с окружающими и научается благодаря таким взаимодействиям (Bruner, & Haste, 1987). В лаборатории психолога дети могут в одиночку трудиться над решением задач, которые ставят перед ними исследователи. Но за стенами лаборатории дети переживают реальные события в обществе взрослых и старших, более опытных сверстников, объясняющих или наделяющих особым смыслом эти события. Таким образом, когнитивное развитие детей является своего рода «ученичеством», в ходе которого более знающие товарищи направляют их понимание мира и приобретение навыков (Rogoff, 1990). Фактически, эти более развитые товарищи — родители, учителя и другие — и вызывают нарушение равновесия в мышлении ребенка, что заставляет его перенимать более сложные схемы мышления.

Л. С. Выготский. Основы этого направления когнитивной психологии были заложены в работах выдающегося русского ученого Льва Семеновича Выготского (1896-1934). Американцы вновь открыли для себя это имя в последние два десятилетия, пересматривая и развивая его работы. Выготского интересовало не только развитие интеллекта и психики в социальном контексте, но и историческое развитие знаний и понимания на уровне общества. Центральным вопросом его исследований был вопрос о том, как мы коллективно осмысливаем наш мир. Выготский пытался объединить аспекты социологии, антропологии и истории, чтобы углубить понимание индивидуального развития. Он пришел к выводу, что мир приобретает для нас смысл только благодаря усвоению *значений*, разделяемых окружающими нас людьми.

Все вместе люди создают коллективно используемые значения, которые передаются от поколения к поколению. Это верно для простых вещей, таких как обучение кулинарным премудростям или спортивным играм в условиях определенной культуры. Это верно и для более сложных вещей, таких как систематическое изучение истории, математики, литературы и социальных традиций. Мы развиваем свое понимание мира и компетенцию в основном через совместное

ученичество с более знающими учениками. Нам не только позволяют участвовать, нами еще и руководят, что дает возможность все лучше понимать мир и достигать все большего мастерства.

Выготского особенно интересовал вопрос о том, как ребенок становится тем, кем он становится. Для рассмотрения этой проблемы Выготский определил два уровня когнитивного развития¹. Первый уровень — это уровень актуального развития ребенка, определяемый его способностью самостоятельно решать задачи.

¹ Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 т. Т. 2., 1982. — *Прим. науч. ред.*

81

Часть 1, Комплексное изучение жизненного пути человека

Второй уровень — это уровень его потенциального Развития, определяемый характером задач, которые ребенок мог бы решить под руководством взрослых или в сотрудничестве с более способным сверстником. Расстояние между этими двумя уровнями Выготский назвал зоной ближайшего развития

ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ Расстояние между актуальным уровнем самостоятельной деятельности ребенка и потенциальным уровнем его деятельности под руководством взрослых или более опытных сверстников. (Rogoff & Wertsch, 1984).

Он иллюстрировал это понятие материалами исследования двух детей, каждый из которых по результатам тестирования интеллекта мог быть отнесен к 7-летнему умственному возрасту. Один ребенок с помощью наводящих вопросов и наглядного материала мог легко решать задачи теста, рассчитанного на возраст двумя годами старше, чем его актуальный уровень развития. Однако другой ребенок даже под руководством и при демонстрации наглядных пособий мог решать задачи, рассчитанные только на 6-месячное опережение его актуального уровня развития. Выготский подчеркивал, что для полного понимания когнитивного развития детей и соответствующего построения обучения необходимо знать *как актуальный, так и потенциальный уровень их развития* (Выготский Л. С., 1982).

Для Выготского и его последователей когнитивное развитие вплетено в социальный и культурный контексты жизни. Лучшие достижения ребенка говорят о том, что его знания появляются в результате сотрудничества с более компетентными сверстниками или со взрослыми (Berke, 1994). Барбара Рогофф (Rogoff, 1990) описывает этот процесс как «ученичество в мышлении». Детям и другим неопытным «ученикам» дозволяется под руководством «мастеров» *участвовать* в ценной, с точки зрения данной культуры, деятельности. Воспитатели и товарищи организуют участие ребенка в этой деятельности, обеспечивая ему поддержку и ставя перед ним задачи. Они прокладывают маршрут от нынешнего уровня понимания к новому уровню понимания и умений, таким образом постепенно увеличивая степень участия ребенка в деятельности и его ответственность. Обобщая, можно сказать, что для понимания когнитивного развития ребенка мы должны исследовать процессы, которые происходят при *социальном построении*

знания.

Мы можем увидеть, как происходят эти процессы, прочитав приложение «Академическая успеваемость и дети беженцев из Юго-Восточной Азии». Хотя выдающиеся успехи этих детей могут быть отнесены на счет упражнений и тщательно структурированного подбора последовательных заданий, в приложении подчеркивается решающая роль учения в социальном контексте, богатом возможностями. Как вы увидите, родители, братья и сестры руководят «ученичеством» младших школьников, передавая им традиции учебы.

Оценка когнитивных теорий

Когнитивные психологи критикуют теории научения. Они считают, что акцент на многократном повторении и положительном подкреплении является слишком упрощенным подходом для объяснения многих аспектов человеческого мышления и понимания. Согласно когнитивным теориям, при решении самых разных задач людьми движет уверенность в своих силах и способностях, а не только подкрепление реакции, следующей за стимулом.

82

Глава 2. Теории развития человека введение

Теоретики когнитивной психологии и с уважением относятся к рациональности человека и с оптимизмом отходят от теорий научения. Они считают людей цельными существами, способными планировать и продумывать задачи во всех отношениях. Кроме того, они полагают, что понимание, убеждения, установки и ценности играют важную роль в поведении. Многие психологи считают, что когнитивные теории берут начало там, где заканчиваются теории научения — с рассмотрения языка и мышления.

Когнитивные теории широко применяются в образовании. Они особенно полезны для педагогов, так как помогают им планировать учебные программы в соответствии со стадиями развития детей. Эти теории предлагают способы, позволяющие определить, когда ребенок готов для изучения определенного предмета и какие подходы к этому предмету больше соответствуют данному возрасту. Доналдсон (Donaldson, 1979), однако, полагает, что Пиаже чрезмерно обособил стадии развития, в результате чего педагоги могут оказаться слишком уж непреклонными в своих представлениях о том, что способны понять дети на каждом этапе своего развития.

Когнитивные теории рассматривают, главным образом, интеллектуальное развитие и до сих пор были не в состоянии объяснить все аспекты человеческого поведения. Такие важные области, как социальное и эмоциональное развитие и развитие личности еще ждут своего исследования. Когнитивные психологи проявляют особый интерес к развитию перцептивных способностей, речи и сложных форм мышления и пока еще не исследуют потенциальные возможности людей в отношении зависимости, заботы о потомстве, агрессии и сексуальности. Эти области традиционно рассматривались психоаналитической теорией, ориентированной на человеческие эмоции и их связь с развитием личности.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Чем когнитивные теории отличаются от теорий научения?
2. Охарактеризуйте стадии когнитивного развития по Пиаже, объяснив такие его термины, как схема, ассимиляция, аккомодация и уравнивание.
3. Сравните вклад Л. С. Выготского и Ж. Пиаже в когнитивный подход к развитию.
4. Объясните сущность информационного подхода к развитию. В чем его сходство с теориями научения?

ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ

Теории Зигмунда Фрейда, неопрейдистов и представителей эго-психологии объясняют то, что мы называем психоаналитической традицией. Движущей силой этого направления являются работы Зигмунда Фрейда, который основывал свои теории на исследовании клинических случаев. Детерминистские взгляды Фрейда на природу человека обнаруживают сходство со взглядами основателей теории научения. Но, в отличие от теоретиков научения, которые во главу угла ставят детерминизм внешней среды, Фрейд придает особое значение детерминизму внутренних влечений. Эрик Эриксон и другие современные психологи психоаналитической ориентации больше не считают, что единственной основой человеческого поведения являются животные стремления, но по-прежнему многое заимствуют из традиций Фрейда и неопрейдистов.

ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ – направление в психологии, основанное на теориях Фрейда, придерживавшегося детерминистских взглядов на человеческую природу и считавшего, что личность мотивируется внутренними биологическими влечениями.

Фрейд

Основатель современного психоанализа Зигмунд Фрейд (1856-1939) родился в Вене и почти всю свою работу вел в Европе. Средоточием интересов Фрейда стали те человеческие чувства, о которых не принято было говорить в викторианском обществе, и бессознательное как детерминанта поведения. Он считал, что поведение человека определяется прежде всего биологическими, животными влечениями, включая сексуальные и агрессивные. В поисках разгадки внутренней природы личности человека Фрейд обратился к детству.

83

Часть 1 Комплексное изучение жизненного пути человека

ПРОБЛЕМА КРУПНЫМ ПЛАНOM:

АКАДЕМИЧЕСКАЯ УСПЕВАЕМОСТЬ И ДЕТИ БЕЖЕНЦЕВ ИЗ ЮГО-ВОСТОЧНОЙ АЗИИ
Широко известно, что дети из Юго-Восточной Азии достигают больших успехов в учебе, особенно по дисциплинам естественнонаучного цикла и математике. После посещения японских и тайваньских школ с целью выяснения причины столь выдающихся академических достижений, американские педагоги предлагают для подъема уровня обучения американских школьников в основном такие способы, как увеличение количества часов,

отведенных на изучение ряда дисциплин, или более строгую проверку выполнения заданий. Но разве только от этого зависят академические способности?

Ответ на этот вопрос можно найти, не выезжая за границу, среди эмигрантов из Юго-Восточной Азии, которые перебрались в Соединенные Штаты в конце 70-х — начале 80-х годов. Казалось бы, эти дети из семей беженцев в американской школе были обречены на неудачи. Невыносимые экономические и политические обстоятельства заставили их семьи покинуть родину. Часто эти дети месяцами — или даже годами — не посещали школу, проживая в лагерях переселенцев. Многие из них страдали от голода и болезней. Кроме того, попав в Соединенные Штаты, они почти не знали английского языка.

При изучении 200 полных семей, которые жили в США в среднем по 3,5 года, ученые обнаружили, что у детей из этих семей удивительно высоки средний балл и результаты тестирования по математике. Несмотря на многие удары судьбы, дети беженцев из Юго-Восточной Азии адаптировались к американским городским школам и быстро достигли результатов на уровне своего класса или даже выше. Более того, такая ситуация сложилась у большинства, а не только у некоторых детей с высокими показателями интеллекта. Успеха добились не только дети, но и их родители. Многие переселенцы из Юго-Восточной Азии нашли себе работу и быстро выбрались из нищеты.

В чем причина таких успехов в учебе и есть ли тут чему поучиться американским семьям? Поддержка родителей и стремление к учебе, несомненно, сыграли свою роль. Главным образом семьи повлияли на академические успехи детей. Именно они помогали детям преодолеть такие трудности, как плохое знание английского языка, бедность, часто неблагоприятную среду городских школ.

Родители детей-беженцев с большим уважением относились к прошлому и будущему своей семьи, придерживались традиций коллективной семейной ответственности. Родители и дети одинаково ощущали свои коллективные обязательства не только по отношению к каждому члену семьи, но и по отношению к преуспеванию всей семьи в целом. Достижения детей в учебе высоко оценивались главным образом из-за того, что они были связаны с будущими успехами всей семьи.

Ответственное отношение этих семей к учебе детей наиболее явно проявлялось в

84

Глава 2 Теории развития человека введение
отношении к домашним заданиям. По вечерам выполнение уроков становилось главным видом семейной деятельности. Несмотря на плохое знание английского языка, родители устанавливали нормы и цели таких вечерних занятий и освобождали детей от домашних обязанностей, чтобы дети могли полностью выполнить заданное. Старшие братья и сестры помогали младшим, что позволяло им учиться, выполняя не только свои собственные уроки, но и обучая младших. Такие совместные занятия братьев и сестер являются примером того, как большая семья может стимулировать успехи своих членов в учебе, в отличие от положения в больших бедных американских семьях, дети из которых обнаруживают низкий уровень академической успеваемости.

Не во всех семьях дети добивались одинаковых успехов в учебе. Лучше учились те дети, родители которых принимали большее участие в занятиях своих детей. Например,

примерно в половине семей родители регулярно читали вслух своим детям. Дети, которым часто читали вслух, получали более высокие оценки независимо оттого, читали ли им по-английски или на их родном языке. Возможно, это объясняется тем, что чтение вслух увеличивает общие семейные знания, усиливает эмоциональные связи и создает атмосферу, в которой ценится чтение и обсуждение прочитанного.

Более успешные семьи беженцев также демонстрировали равенство половых ролей. Мужья помогали женам мыть посуду и стирать. Как от мальчиков, так и от девочек ожидали не только хорошей учебы, поступления в колледж, но и помощи в домашней работе. В этих семьях средний балл и у мальчиков, и у девочек был выше, чем в семьях, ориентированных на доминирование мужчин.

В семьях, дети из которых демонстрировали высокие академические достижения, существовала настоящая любовь к учебе. Дети испытывали глубокое удовлетворение, когда им удавалось решить задачи или усвоить какую-либо тему. Кроме того, старшие дети беженцев радовались, когда их младшим братьям или сестрам удавалось научиться чему-либо под их руководством. В этих семьях ценилось как учение, так и обучение.

И наконец, эти семьи верили, что их усилия позволят им достигнуть изменений или желанных целей - не только в данный момент, но и в будущем. Они не полагались на удачу или судьбу и не считали их определяющими факторами своей жизни.

В целом создается впечатление, что эти юные американцы достигли успеха главным образом благодаря поддержке семей. Образование рассматривается в таких семьях в качестве ключа к экономическому успеху и социальному принятию. Эти ценности передаются от родителей детям в среде, где учение высоко ценится. Академические достижения детей-беженцев свидетельствуют в пользу успешности такого подхода.

По мнению Фрейда, инстинктивные потребности организмов являются принципиально антиобщественными. Однако, поскольку то, в чем нуждается и к чему стремится человек, находится, главным образом, во внешнем, социальном мире, он должен адаптироваться к обществу. Но цена такой адаптации зачастую — тревога или невроз. Психоаналитическая теория исходит из того, что неудачи адаптации в раннем детстве сказываются в течение длительного времени. Поэтому подход психоаналитиков сосредоточен на истории развития человека в раннем детстве (в период от рождения до пятилетнего возраста): предполагается, что там можно найти разгадку внутренней природы личности.

Согласно теории Фрейда, именно на этот период приходится основной этап развития личности человека. При рождении ребенок представляет собой чистое *Оно* — примитивную, жаждущую наслаждений составную часть личности. *Оно* следует *принципу удовольствия*, то есть заставляет индивидуума искать постоянного и немедленного удовлетворения своих импульсов.

85

Часть 1. Комплексное изучение жизненного пути человека

СТАДИИ ПСИХОСЕКСУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Этапы развития личности по Фрейду-

ЭРОГЕННЫЕ ЗОНЫ

Области тела, служащие центрами наслаждения и, по мнению Фрейда, сменяющиеся по мере прохождения индивидуумом психосексуальных стадий развития.

ОРАЛЬНАЯ СТАДИЯ

По Фрейду, первая стадия психосексуального развития (от рождения примерно до 1,5 года), на протяжении которой рот младенца становится средоточием чувственного наслаждения.

АНАЛЬНАЯ СТАДИЯ

В теории Фрейда — вторая стадия психосексуального развития (примерно от 1,5 до 3 лет), в течение которой чувственные наслаждения ребенка связаны с процессами выделения. Ребенок озабочен проблемами управления этими процессами, такими как «сдерживание» и «выпускание».

ФАЛЛИЧЕСКАЯ СТАДИЯ

Третья стадия психосексуального развития по Фрейду (от 3 до 5 лет), в течение которой чувственные наслаждения ребенка сосредоточены на гениталиях.

ИДЕНТИФИКАЦИЯ

Принятие поведения и качеств человека, к которому индивидуум относится с уважением и которому хотел бы подражать.

По мере биологического созревания ребенка развивается и его *Я*. *Я* опирается на разумный Контакт с внешним миром, или на *принцип реальности*. Это означает, что *Я* побуждает индивидуума подчиняться требованиям общества и учиться откладывать удовлетворение своих порывов ради достижения более широких социальных целей. И наконец, где-то между 3 и 6 годами появляется *Сверх-Я*. *Сверх-Я* — это «полицейский», или совесть, постоянно конфликтующая с *Оно*, тогда как *Я* пытается достичь чувства душевного равновесия личности.

По Фрейду, личность проходит в своем развитии несколько психосексуальных стадий. Первые три стадии ребенок проходит задолго до наступления полового созревания, извлекая наслаждение из различных эрогенных зон своего тела.

Психосексуальное развитие начинается с оральной стадии, приходящейся на младенчество. В этот период центром чувственной стимуляции и наслаждения для ребенка становится рот. Позднее, в течение анальной (в возрасте от 1 до 3 лет) и фаллической (в возрасте от 3 до 5 лет) стадий центр наслаждений перемещается из области рта в область гениталий.

Если на какой-либо из этих психосексуальных стадий развития дети испытывают слишком сильную фрустрацию или слишком большое удовлетворение, может произойти фиксация на потребностях этой стадии. Кроме того, реакции родителей на любой из этих стадий могут оказать глубокое воздействие на развитие личности ребенка. Например, если на анальной стадии родители слишком строго относятся к ошибкам ребенка, приучая его к горшку, он может впоследствии превратиться в человека с навязчивым стремлением к аккуратности и пунктуальности. Реакции родителей во время фаллической стадии имеют еще более важное значение. На этой стадии дети обычно ощущают сильное, хотя и бессознательное сексуальное влечение к родителю противоположного пола.

Поскольку осуществление желаний такого рода явно недопустимо, они выливаются в тревогу. Ребенок научается подавлять свое чувство и ослаблять тревогу, пытаясь стать похожим на родителя одного с ним пола. Этот процесс называется идентификацией.

Оральная, анальная и фаллическая стадии относятся к прегенитальному периоду, в течение которого сексуальные или чувственные инстинкты ребенка еще не направлены на репродукцию. Латентная стадия, приходящаяся на возраст

86

Глава 2. Теории развития человека: введение

примерно от 6 до 12 лет, является относительно спокойным временем, когда ребенок дружит в основном с детьми одного с ним пола и сосредоточен на приобретении знаний и умений. Последним этапом развития личности по Фрейду является генитальная стадия, которая начинается в подростковом возрасте.

Вследствие биологического созревания старые, сокрытые в глубинах души сексуальные чувства вместе с более сильными физическими влечениями вновь выходят на поверхность. Цель этой стадии — формирование зрелой взрослой сексуальности и зрелого баланса между любовью и работой. Но генитальная стадия, как и другие, складывается в сильной зависимости от полного (или частичного) разрешения противоречий на предыдущих стадиях. Неразрешенные конфликты могут периодически проявляться у взрослых людей в виде невротического поведения.

Хотя теории Фрейда были бесспорным прорывом в науке о бессознательном, неофрейдисты, особенно Эрик Эриксон, отказались признать в качестве основной детерминанты личности психосексуальное созревание, как это делал сам Фрейд. Перейдем теперь к рассмотрению теоретических взглядов Э. Эриксона.

Эриксон

Эрик Эриксон (1904-1994) относится к третьему поколению фрейдистов. Его теория развития личности имеет много общего с теорией Фрейда, однако между ними существует несколько важных различий.

Психосоциальное развитие. Эриксон разочаровался в психоаналитической теории, поскольку пришел к убеждению, что она имеет дело с крайностями поведения. Он считал, что развитие каждого человека проходит несколько этапов, многие из которых соответствуют стадиям развития по Фрейду. Однако, в отличие от Фрейда, его модель развития является психосоциально и, а не психосексуальной. Иначе говоря, Эриксон считал, что личность вырастает из результатов разрешения социального конфликта, возникающего при взаимодействиях в узловых точках развития, например при кормлении в младенческом возрасте или при обучении различным навыкам в среднем детстве. В этом отличие взглядов Э. Эриксона от подхода З. Фрейда, придававшего особое значение психосексуальному созреванию как детерминанте личности.

87

ПРЕГЕНИТАЛЬНЫЙ ПЕРИОД

Психосексуальное развитие ребенка до наступления половой зрелости; этот период включает в себя оральную, анальную и фаллическую стадии.

ЛАТЕНТНАЯ СТАДИЯ

Четвертая стадия психосексуального развития в теории Фрейда (соответствует возрасту учащихся начальной школы), которая характеризуется временным затуханием интереса к сексуальной стороне жизни.

ГЕНИТАЛЬНАЯ СТАДИЯ

В психоаналитической теории — это период нормального взрослого сексуального поведения, который начинается с наступлением пубертата.

СТАДИИ ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

В теории Эриксона — этапы развития, в течение которых приобретаемый индивидом жизненный опыт предопределяет наиболее важные приспособления к социальной среде и коренные изменения личности.

Часть 1 Комплексное изучение жизненного пути человека

Хотя Эриксон и соглашался с Фрейдом в том, что ранний опыт имеет исключительное значение, он рассматривал развитие личности как динамический процесс, продолжающийся от рождения до смерти (см. табл. 2-2). Как и Фрейд, Эриксон считал, что удовлетворение инстинктов является одной из движущих сил жизни, но не меньшее значение он придавал *синтезу эго* — упорядочиванию и интегрированию опыта.

Эриксон расширил теорию психосексуального развития Фрейда, чтобы включить в нее то, что он назвал *психосоциальным развитием*. Тем самым акцентировались воздействия культуры и общества на развитие, а не влияние удовольствия, получаемого от стимуляции эрогенных зон. Ключевым понятием теории Эриксона является *приобретение эго-идентичности*, происходящее в различных культурах по-разному. Согласно Эриксону, для современной молодежи развитие эго-идентичности, Я-образа и Я-концепции стало более важным и в значительной степени вытеснило фрейдовскую тему сексуальности. Сексуальности в теории Эриксона так же отводится важное место, но только как одной из проблем развития, которая должна быть разрешена в свое время.

Восемь стадий развития по Эриксону. В книге Эриксона «Детство и общество» (Erikson, 1963) представлена его модель «восьми возрастов человека». По мнению Эриксона, все люди в своем развитии проходят через восемь кризисов, или конфликтов. Психосоциальная адаптация, достигаемая человеком на каждой стадии развития, в более позднем возрасте может изменить свой характер, иногда коренным образом. Например, дети, которые в младенчестве были лишены любви тепла, могут стать нормальными взрослыми, если на более поздних стадиях им уделялось дополнительное внимание. Однако характер психосоциальной адаптации конфликтам играет важную роль в развитии конкретного человека. Разрешение этих конфликтов носит кумулятивный характер, и то, каким образом человек приспосабливается к жизни на каждой стадии развития, влияет на то, как он справляется со следующим конфликтом.

Согласно теории Эриксона, специфические, связанные с развитием конфликт становятся критическими только в определенных точках жизненного цикла, на каждой из восьми стадий развития личности одна из задач развития, или один из таких конфликтов, приобретает более важное значение по сравнению с другими. Однако несмотря на то что каждый из конфликтов является критическим только на одной из стадий, он присутствует в течение всей жизни. Например, потребность автономии особенно важна для детей в возрасте от 1 до 3 лет, но в течение всей жизни люди должны постоянно проверять степень своей самостоятельности, которую они могут проявить всякий раз, вступая в новые отношения с другими людьми. Приведенные ниже стадии развития представлены своими полюсами. На самом деле никто не становится абсолютно доверчивым или недоверчивым: фактически люди варьируют степень доверия или недоверия на протяжении всей жизни.

88

Таблица 2-2

Этапы психосоциального развития по Эриксону

	Психосоциальная стадия	Предмет конфликта развития	Социальные условия	Психосоциальный исход
Стадия 1 (от рождения до 1 года)	Орально-сенсорная	Могу ли я доверять миру?	Поддержка, удовлетворение основных потребностей, преемственность. Отсутствие поддержки, депривация, непоследовательность	Доверие Недоверие
Стадия 2 (от 2 до 3 лет)	Мышечно-анальная	Могу ли я управлять собственным поведением?	Разумная дозволенность, поддержка., Гиперопека отсутствие поддержки и доверия	Автономия Сомнение
Стадия 3 (от 4 до 5 лет)	Локомоторно-генитальная	Могу ли я стать независимым от родителей и ис-следовать границы своих возможносте й?	Поощрение активности, наличие возможностей. Отсутствие возможностей, неодобрение активности	Инициатива Вина

Стадия 4 (от 6 до 11 лет)	Латентная	Могу ли я стать настолько умелым, чтобы выжить и приспособиться к миру?	Систематическое обучение и воспитание, наличие хороших примеров для подражания	Трудолюбие
			Плохое обучение, отсутствие руководства и поддержки	Чувство неполноценности
Стадия 5 (от 12 до 18 лет)	Отрочество и юность	Кто я? Каковы мои убеждения, взгляды и позиции?	Внутренняя устойчивость и преемственность, наличие четко определенных половых моделей для подражания и положительная обратная связь.	Идентичность
			Неясность цели, нечеткая обратная связь, неопределенные ожидания	Смещение ролей
Стадия 6 (ранняя взрослость)	Молодость	Могу ли я полностью отдать себя другому человеку?	Душевная теплота, понимание, доверие.	Близость
			Одиночество, остракизм	Изоляция
Стадия 7 (взрослость)	Взрослость	Что я могу предложить будущим поколениям?	Целеустремленность, продуктивность	Генеративность
			Обеднение личной жизни, регрессия	Стагнация
Стадия 8 (зрелость)	Зрелость	Доволен ли я прожитой жизнью?	Чувства завершенности жизненного пути, осуществления планов и целей, полноты и целостности.	Целостность эго
			Отсутствие завершенности, неудовлетворенность прожитой жизнью	Отчаяние

Часть 1 Комплексное изучение жизненного пути человека

1. *Доверие или недоверие.* По тому, как за ними ухаживают в младенчестве дети узнают, заслуживает ли окружающий мир доверия. Если их потребности удовлетворяются, если к ним относятся со вниманием и заботой и обращаются с

ними довольно последовательно, у малышей складывается общее впечатление о мире, как о месте безопасном и достойном доверия. С другой стороны, если их мир противоречив, причиняет им боль, вызывает стресс и угрожает их безопасности, то дети научаются ожидать от жизни именно этого считают, что она непредсказуема и не заслуживает доверия.

2. *Автономия или стыд и сомнение.* Начиная ходить, дети открывают для себя возможности своего тела и способы управления им. Они учатся есть и одеваться, пользоваться туалетом и осваивают новые способы передвижения. Когда ребенку удастся сделать что-либо самостоятельно, он обретает чувство самоконтроля и уверенности в себе. Но если ребенок постоянно терпит неудачи и его за это наказывают или называют неряшливым, грязным, неспособным, плохим, он привыкает испытывать стыд и сомнение в собственных силах.

3. *Инициатива или чувство вины.* Дети в возрасте 4-5 лет переносят свою исследовательскую активность за пределы собственного тела. Они узнают как устроен мир и как можно на него воздействовать. Мир для них состоит как из реальных, так и из воображаемых людей и вещей. Если их исследовательская деятельность в целом эффективна, они научаются обращаться людьми и вещами конструктивным способом и обретают сильное чувство инициативы. Однако если их строго критикуют или наказывают, они привыкают чувствовать себя виноватыми за многие свои поступки.

4. *Трудолюбие или чувство неполноценности.* В возрасте от 6 до 11 лет дети развивают многочисленные навыки и умения в школе, дома и среди своих сверстников. Согласно теории Эриксона, чувство «Я» значительно обогащается при реалистичном росте компетенции ребенка в различных областях; Все большее значение приобретает сравнение себя со сверстниками. В этот период особенно сильный вред наносит негативное оценивание себя по сравнению с другими.

5. *Идентичность или смешение ролей.* До наступления юности дети узнают целый ряд разных ролей — ученика или друга, старшего брата или сестру, ученика спортивной или музыкальной школы и т. п. В отрочестве и юности важно разобраться в этих различных ролях и интегрировать их в одну целостную идентичность. Юноши и девушки ищут базисные ценности и установки, охватывающие все эти роли. Если им не удастся интегрировать стержневую идентичность или разрешить серьезный конфликт между двумя важными ролями с противоположными системами ценностей, результат становится то, что Эриксон называет *диффузией идентичности*.

6. *Близость или изоляция.* В поздней юности и ранней взрослости центральным противоречием развития является конфликт между близостью и изоляцией. В описании Эриксона близость включает в себя нечто большее, чем сексуальную близость. Это способность отдать часть себя другому человеку любого пола, не боясь потерять собственную идентичность. Успех прикосновении такого рода близких отношений зависит от того, как были разрешены пять предыдущих

конфликтов.

7. *Генеративность или стагнация.* Во взрослости, после того как предыдущие конфликты частично разрешены, мужчины и женщины могут уделять больше внимания и оказать помощь другим людям. Родители иногда находят себя, помогая своим детям. Некоторые люди могут бесконфликтно направлять

90

Глава 2. Теории развития человека: введение

свою энергию на разрешение социальных проблем. Но неудача при разрешении предыдущих конфликтов часто приводит к чрезмерной поглощенности собой: излишней озабоченности своим здоровьем, стремлению непременно удовлетворить свои психологические потребности, уберечь свой покой и т. п. 8.

Целостность эго или отчаяние. На последних этапах жизни люди обычно пересматривают прожитую жизнь и по-новому оценивают ее. Если человек, оглядываясь на свою жизнь, испытывает удовлетворение, потому что она была наполнена смыслом и активным участием в событиях, то он приходит к выводу, что жил не зря и полностью реализовал то, что было ему отпущено судьбой. Тогда он принимает свою жизнь целиком, такой, какая она есть. Но если жизнь кажется ему напрасной тратой сил и чередой упущенных возможностей, у него возникает чувство отчаяния. Очевидно, что то или иное разрешение этого последнего в жизни человека конфликта зависит от совокупного опыта, накопленного в ходе разрешения всех предыдущих конфликтов.

Выделенные Эриксоном стадии развития распространяются на внутренние влечения индивидуума и на отношения родителей и других членов общества к этим силам. Кроме того, Эриксон рассматривает эти стадии как периоды жизни, в течение которых приобретаемый индивидуумом жизненный опыт диктует ему необходимость наиболее важных приспособлений к социальному окружению и изменений собственной личности. Хотя на способ разрешения этих конфликтов индивидуумом влияют установки его родителей, социальная среда также оказывает исключительно большое влияние. Модель Эриксона расширяет модель Фрейда в том смысле, что включенные в нее восемь стадий развития охватывают все возрасты человека, Основные аспекты психосоциальной теории Эриксона представлены ниже.

- Эриксон постулирует 8 возрастных стадий, фокусирующих в себе общие для всех людей условия развития, в которые попадает каждый человек на протяжении своей жизни.
- Каждая стадия характеризуется психосоциальным конфликтом, который должен быть разрешен.
- Психологическое развитие происходит в результате взаимодействия между биологическими потребностями индивида и требованиями общества.
- Эриксон расширил рамки своей теории, включив в нее, кроме детства, отрочества и юности, оставшийся отрезок жизни, вплоть до ее завершения.
- Ядром, вокруг которого строится личность, является приобретение эго-иден-

тичности.

• Несмотря на то что Фрейд и Эриксон разработали теории в русле психоаналитической традиции, теорию Фрейда можно назвать *психосексуальной*, тогда как теория Эриксона является, прежде всего, *психосоциальной*.

Оценка психоаналитической традиции

Хотя многие считают, что традиционный психоанализ стал достоянием истории, он продолжает вносить значительный вклад в исследование человеческого поведения. Его сильная сторона заключена в богатстве возможностей холистическо-

91

Часть 1. Комплексное изучение жизненного пути человека

го подхода: готовности рассматривать целостного индивидуума, включая как сознательную, так и бессознательную психическую активность, в особенности эмоции. Внимание к бессознательным процессам позволяет психоанализу исследовать ключевые области человеческого поведения, которые многими другими психологическими школами едва затрагиваются. Кроме того, эта теория предоставляет богатые возможности для рассмотрения межличностных отношений, особенно в детстве и в рамках нуклеарной семьи.

Основная слабость психоаналитической теории неотделима от ее силы. Хотя эта теория исследует глубины личности, именно эту сферу почти невозможно определить или подтвердить правильность ее описания экспериментом. Психоаналитическая теория развития опирается на факты, полученные в основном клиническим методом, для чего взрослые люди должны были субъективно реконструировать свое детство. Поэтому ее часто упрекают в ненаучности, расплывчатости и в том, что она плохо поддается проверке.

Как вы увидите далее, в теориях «Я» детерминизм, свойственный психоаналитической теории и теориям научения, подвергается сомнению. Несмотря на то что такой теоретик, как Б. Ф. Скиннер, отрицает наличие у человека свободы, создатели теорий «Я» утверждают, что люди могут делать выбор и ощущать ответственность за свои повседневные действия.

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. Охарактеризуйте предположения Фрейда о развитии личности и его теорию психосексуального развития.
2. Чем теория развития личности Эриксона отличается от теории Фрейда?
3. Перечислите конфликты развития, которые, согласно теории Эриксона, становятся критическими в определенных точках жизненного цикла. Обсудите исходы этих конфликтов.

ТЕОРИИ «Я»

Цель гуманистической психологии и связанных с ней теорий «Я» — создать представление о человеческой природе как можно ближе к человеческому опыту. С точки зрения гуманистической психологии люди представляют собой нечто большее, чем сумму ролей, связку стимульно-реактивных шаблонов или комков животных влечений.

Гуманистическая психология

Гуманистическая психология сформировалась в середине XX века как более оптимистическая *третья сила* в исследовании личности (Maslow, 1968). Она явилась реакцией против внешнего детерминизма, отстаиваемого теорией научения, и внутреннего детерминизма сексуальных и агрессивных инстинктивных влечений, предполагаемого теорией Фрейда. Гуманистическая психология предлагает холистическую теорию личности и тесно связана с философией экзистенциализма. Экзистенциализм — это направление современной филосо-

92

фии, в центре внимания которого — стремление человека найти смысл своего личного существования и согласно этой теории, люди поступают в соответствии со своей волей и действуют творчески; эта теория тесно связана с философией экзистенциализма. Они считают, что люди сами выбирают, как им жить.

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ -жить свободно и ответственно в соответствии с этическими принципами.

Поэтому психологи гуманистического направления отвергают детерминизм влечений, инстинктов или средового программирования. Психологи гуманистического направления выше всего ставят человеческий потенциал, в центре внимания которого стремление человека найти смысл своего существования и жить свободно и ответственно в соответствии с этическими принципами.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛИЗМ направление в философии XX века,— Как биологический вид человек отличается от других животных более развитой способностью пользоваться символами и мыслить абстрактно.

По этой причине психологи гуманистического направления считают, что многочисленные эксперименты на животных дают мало информации о людях. Крыса в лабиринте не может теоретически осмыслить стоящую перед ней задачу, как это сделал бы человек.

Психологи гуманистического направления придают одинаковое значение сознанию и бессознательному, считая их основными процессами душевной жизни человека. Люди относятся к себе и к другим как к существам, действующим по своему усмотрению и стремящимся творчески достичь своих целей (May, 1986). Оптимизм психологов гуманистического направления заметно отличает его от большинства других теоретических подходов. Рассмотрим подробнее гуманистические взгляды А. Маслоу и К. Роджерса.

Маслоу. Влиятельным психологом гуманистической школы является Абрахам Маслоу (1908-1970). В его теории «Я», предложенной в 1954 году, особое значение придается присущей каждому человеку врожденной потребности в самоактуализации — полном развитии своего потенциала. Согласно теории

Маслоу, потребности самоактуализации могут быть выражены или удовлетворены потребности, такие как потребности в безопасности, любви, пище и крове.

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ Полная реализация потенциала только после того, как будут удовлетворены «низшие» индивидуума.

Например, голодный ребенок не сможет сосредоточиться на чтении или рисовании в школе, пока его не накормят.

Маслоу выстроил человеческие потребности в виде пирамиды, показанной на рис. 2-2. В основании пирамиды лежат основные физиологические *потребности выживания*; людям, как и другим животным, для того чтобы выжить, нужны пища, тепло и отдых. Уровнем выше находится *потребность в безопасности*; людям необходимо избегать опасности и чувствовать себя защищенными в повседневной жизни. Они не могут достичь более высоких уровней, если живут в постоянном страхе и тревоге. Когда разумные потребности в безопасности и выживании удовлетворены, следующей насущной потребностью становится *потребность в принадлежности*. Людям необходимо любить и чувствовать себя любимыми, находиться в физическом контакте друг с другом, общаться с другими людьми, входить

93

Часть 1 Комплексное изучение жизненного пути человека



Рис. 2-2, Иерархия потребностей Маслоу

Хотя «высшие» потребности являются не менее существенными, чем «низшие», люди нуждаются в первую очередь в удовлетворении последних (таких, как потребности в выживании и в безопасности) и только потом — в удовлетворении потребностей в принадлежности и уважении. Позднее, в период взрослости, люди должны выработать у себя потребность в самоактуализации, чтобы максимально развить свой потенциал в состав групп или организаций (May, 1986). После того как потребности этого уровня удовлетворены, актуализируется потребность в *уважении к себе*; людям нужны положительные реакции окружающих, начиная с простого подтверждения их основных способностей до аплодисментов и славы.

Все это дает человеку ощущение благополучия и довольства собой. Когда люди сыты, одеты, имеют кров, принадлежат к какой-либо группе и уверены в своих способностях, они готовы попытаться полностью развить свой потенциал, то есть готовы к самоактуализации. Маслоу (Maslow, 1954, 1979) считает, что потребность в самоактуализации играет для человека не менее важную, чем перечисленные базисные потребности. «Человек должен стать тем, кем он может стать», — утверждает Маслоу. В известном смысле потребность в самоактуализации никогда не может быть полностью удовлетворена. Она включает в себя поиск истины и понимания, попытку достичь равенства и справедливости, созидание прекрасного и стремление к нему» (Shaffer, 1977). **Роджерс.** Другой психолог гуманистического направления, Карл Родж (1902-1987), оказал большое влияние на педагогику и психотерапию. В отличие от фрейдистов, считающих, что человеческий характер обусловлен внутренними влечениями, многие из которых вредны для человека, Роджерс (Rogers, 1980) придерживался того мнения, что ядро характера человека составляют положительное здоровые, конструктивные импульсы, которые начинают действовать с самого рождения. Как и Маслоу, Роджерса в первую очередь интересовало то, как можно помочь людям реализовать свой внутренний потенциал. В отличие от Маслоу, Роджерс не разрабатывал предварительно теории стадийного развития лично, чтобы затем применить ее на практике. Его больше занимали идеи, которые возникали в ходе его клинической практики. Он обнаружил, что максимальный личн

94

Глава 2. Теории развития человека: введение
ный рост его пациентов (которых Роджерс называл *клиентами*) происходил тогда, когда он искренне и полностью сопереживал им и когда они знали, что он принимает их такими, как они есть. Он назвал это «теплое, положительное, приемлющее» отношение позитивным. Роджерс считал, что позитивное отношение психотерапевта способствует большему самопринятию клиента и его большей терпимости в отношении других людей (May, 1983).

ПОЗИТИВНОЕ ОТНОШЕНИЕ

«Теплое, положительное, приемлющее» отношение психотерапевта к клиенту, которое, как обнаружил Роджерс, наиболее эффективно способствует его личностному росту.

Оценка гуманистической психологии. Гуманистическая психология оказалась действенной в нескольких отношениях. Акцент на учете богатства возможностей реальной жизни действует как стимул для других подходов психологии развития. Кроме того, она оказала существенное влияние на консультирование взрослых и на зарождение программ самопомощи. Она также способствовала распространению методов воспитания детей, основанных на уважении к уникальности каждого ребенка, и педагогических методов, направленных на гуманизацию внутришкольных межличностных отношений (Weinstein & Alschuler, 1985).

Тем не менее в качестве научной, или генетической, психологии у

гуманистической перспективы есть свои ограничения. Понятия типа самоактуализации определены нечетко, их нелегко использовать в типовых исследовательских проектах. Более того, разработка этих понятий применительно к различным отрезкам жизненного пути человека не завершена. Психологи гуманистического направления могут определить изменения в развитии, происходящие на протяжении курса психотерапии, но они испытывают трудности при объяснении нормального человеческого развития на протяжении жизни. Однако не вызывает сомнения, что гуманистическая психология продолжает оказывать влияние на консультирование и психотерапию, предлагая альтернативный холистический подход, критический по отношению к упрощенным объяснениям человеческого мышления и поведения.

Другие теории «Я»

Развивающееся «Я» является центральной темой нескольких теорий развития взрослых и детей. Эти *теории «Я»* ставят в центр Я-концепцию индивидуума, то есть восприятие им личной идентичности. Авторы этих теорий используют Я-концепцию в качестве интегратора, фильтра и медиатора человеческого поведения. Они считают, что люди склонны к поведению, которое согласуется с их пониманием себя. Обладая Я-концепцией, взрослые в моменты кризиса или смерти любимого человека могут критически пересмотреть историю своей жизни и попытаться осознать свое положение в меняющихся обстоятельствах. Как вы увидите в приложении «Помощь юным матерям, находящимся в тяжелых материальных условиях», у молодых матерей мало шансов выбраться из бедности, если они не ценят себя.

Одной из теорий, ставящих во главу угла Я-концепцию, является теория развивающегося «Я», принадлежащая Роберту Кегану.

95

Часть 1. Комплексное изучение жизненного пути человека

Смысловые системы Кегана. Роберт Кеган (Kegan, 1982), опираясь на ряд теорий развития, предложил объединяющий подход к эволюции «Я», развитие которого продолжается и на протяжении взрослости. Подчеркивая важность смысла в поведении человека, Кеган утверждает, что развивающийся индивидуум находится в непрерывном процессе дифференциации из общей массы и в то же время понимания своей интеграции с более широким миром.

Кеган считает, что люди продолжают развивать *смысловые системы*, даже перешагнув во взрослость. Основываясь на идеях Пиаже и на теориях когнитивного развития, он определяет несколько «уровней становления смысловых систем», аналогичных стадиям развития (см. гл. 9 и 15). Эти смысловые системы затем формируют наш опыт, организуют мышление и чувства, служат источниками нашего поведения.

По мере взросления наши индивидуальные смысловые системы становятся уникальными, сохраняя тем не менее общность со смысловыми системами других людей, находящихся на той же стадии возрастного развития. На каждой стадии

старое становится частью нового, так же как у детей конкретное понимание мира становится частью исходных данных для мышления на стадии формальных операций. Согласно теории Кегана, большинство людей продолжает структурировать и реструктурировать свое понимание мира, даже шагнув далеко за тридцатилетний рубеж. Такой взгляд достаточно оптимистичен.

Различные теории развития человека сравниваются в табл. 2-3.

На наше понимание развития человека оказал влияние еще один подход. Теория, известная под названием *этология*, нацелена на поиск общего в поведении людей и животных.

ЭТОЛОГИЯ

Этология — ветвь биологии, изучающая закономерности поведения животных. Именно она возродила интерес к биологическим свойствам, общим для человека и животных. Этологи подчеркивают важность исследования людей и животных в естественной обстановке. Сами они предпочитают изучать социальные отношения обезьян в дикой природе, а не в клетках, и настаивают также на том, чтобы наблюдения за детьми проводились во время игр на школьной перемене, а не в искусственных лабораторных условиях.

Учение о поведении животных, наблюдаемом преимущественно в - естественной обстановке и интерпретируемом с эволюционных позиций. Этологи пользуются одинаковыми теоретическими принципами для изучения поведения людей и животных. Они видят много аналогий между тем, как ведут себя животные и люди и считают, что, поскольку они имеют сходный эволюционный опыт, у людей сохранились определенные черты поведения, характерные для животных. Например, Конрад Лоренц (Lorenz, 1952) обнаружил некоторое сходство между ранним формированием привязанности у гусят и формированием эмоциональной привязанности у младенцев (см. гл.7).

96

Краткое изложение теории развития человека

Таблица 2-3

	Предположения о природе человека	Процессы	Области применения
Теории научения (Б. Ф. Скиннер, И. П. Павлов, Дж. Б. Уотсон, Э. Торндайк)	Человек по своей природе ни хорош, ни плох; люди просто реагируют на воздействия внешней среды.	Классическое обусловливание (по И. П. Павлову). Оперантное обусловливание. Формирование поведения путем последовательных приближений	Модификация поведения. Условно-рефлекторные эмоциональные реакции

Когнитивные теории (Ж. Пиаже, Дж. Брунер)	Люди рациональны, активны и компетентны. Они не просто получают информацию, но и перерабатывают ее.	Ассимиляция/аккомодация. Уравновешивание	Обучение. Воспитание. Развитие моральных суждений
Психоаналитическая традиция (З. Фрейд, Э Эриксон)	Людьми движут внешние страсти; они постоянно пытаются направить в нужное русло мощные внутренние силы.	Психосексуальное развитие Идентификация. Разрешение конфликтов возрастного развития	Изучение человеческого поведения, личности и межличностных отношений
Гуманистическая психология и теории «Я» (А. Маслоу, К. Роджерс)	Люди представляют собой нечто большее, чем сумму ролей, связку стимульно-реактивных шаблонов или комок животных влечений.	Самоактуализация. Позитивное отношение	Консультирование взрослых

Часть 1 Комплексное изучение жизненного пути человека

РАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ:

ПОМОЩЬ ЮНЫМ МАТЕРЯМ, НАХОДЯЩИМСЯ В ТЯЖЕЛЫХ МАТЕРИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Какие личностные особенности оказываются решающими для юной матери, стремящейся вырваться из нищеты? По мнению Юдит С. Мьюзик (Musick, 1994), женщины, которым удается вместе со своими детьми вырваться из тисков нищеты, в большой степени наделены чувством собственного достоинства, силой Я и личной ответственностью. «В обстановке, где на молодых женщин действует множество сил, которые сбивают их с прямого пути и тянут назад, — пишет Ю. Мьюзик, — только наделенные твердой волей и независимым характером продолжают двигаться против течения» (р.7).

Юные матери сталкиваются с труднопреодолимыми препятствиями. Многие из них выросли в дезорганизованных семьях и продолжают подвергаться их отрицательному влиянию. Из-за этого им еще труднее изменить свою жизнь. Мьюзик поясняет: «Семьи этих юных матерей хронически дезорганизованы; это старая традиция передачи циклов неадекватности от поколения к поколению, которую никто не замечает и никто не нарушает» (1994, р. 1).

Юные матери с сильным чувством собственного достоинства определяют для себя особую роль защитниц своих детей. Вот как молодая мать из квартала для бедных в Чикаго определяет свои родительские обязанности:

«Я ни за что не пошлю своих детей в пятилетнем возрасте одних через этот квартал... Ведь

многих детей похищают... Их не только похищают... Старшие ребята отбирают у них деньги. Они бьют их. Чего только не происходит. ...Может быть, я слишком их опекаю... Но мои дети не будут этого делать» (Musick, 1994, p.6).

Защищая своего ребенка от неблагоприятных воздействий, мать в то же время должна заботиться и о его умственном и психосоциальном развитии. Ее целью становится постепенное формирование у ребенка чувства собственной ценности.

К сожалению, говорит Мьюзик, многие юные матери не могут полностью посвятить себя благополучию своих детей. Особенно часто это происходит, когда матери-подростки вовлечены в грозящие им гибельными последствиями отношения с рядом мужчин, от которых они финансово зависят. Итак, даже

98

Глава 2 Теории развития человека: введение

если молодая мать хочет улучшить свою жизнь, подобные отношения могут стать серьезной помехой на пути к изменениям.

Наиболее эффективные курсы для юных матерей работают одновременно на многих уровнях. Существуют программы образования или профессиональной подготовки и программы по совершенствованию родительских навыков, межличностных и внутрисемейных отношений. Молодым матерям оказывают консультационную помощь в решении их проблем и реальную помощь в таких вопросах, как обеспечение жильем, приготовление пищи, уход за ребенком, в других трудностях повседневной жизни. В центре внимания некоторых программ находится личная потребность юных матерей в развитии и взрослении и оказание им помощи по созданию новых личностных ресурсов. Такая программа может предоставить ролевые модели, наставничество и руководство или просто дать представление о более широком мире за рамками семьи и общества ближайших соседей.

Действенны ли такие программы помощи? По мнению Мьюзик, их достижения довольно скромны, в основном из-за того, что этим программам приходится конкурировать с мощными отрицательными силами, которые служат определяющими факторами в жизни этих молодых женщин. Мьюзик считает, что оценка долгосрочной и краткосрочной эффективности таких программ является довольно серьезной задачей.

Несомненно только одно: программы помощи могут помочь только тем матерям, которые понимают, что, для того чтобы вырваться из тисков нищеты, необходимо ценить себя. Если чувство собственного достоинства отсутствует, то программы малоэффективны при попытках улучшить жизнь молодой матери и ее детей.

1. Некоторым людям удается выйти из самых тяжелых обстоятельств. Какие личностные факторы играют при этом самую важную, по вашему мнению, роль?

2. Если бы, для того чтобы избежать бедности, была необходима только сила воли, то очень немногие люди страдали бы от нее. Какую помощь юной матери-одиночке мог бы предложить сторонник теории научения?

Этологи также утверждают, что люди, как и другие животные, демонстрируют видоспецифичные модели поведения, одинаковые у всех людей, независимо от культурных различий. Даже слепоглухие дети улыбаются и гуляют в соответствующую-

щем возрасте, надувают губы и смеются в течение всей жизни, несмотря на невозможность непосредственного подражания (Eibl-Eibesfeldt, 1989).

Представление о том, что социальное поведение в значительной степени определяется биологической наследственностью организма, служит главным отличительным признаком такого направления этологии, как социобиология. Подобно этологам, социобиологи усматривают сходство между поведением животных и человека, но они считают также, что сложные модели социального поведения как у животных, так и у людей генетически детерминированы (Wilson, 1990). Для подтверждения этой мысли социобиологи приводят примеры строительства гнезд птицами — сложной модели поведения, которое птицы демонстрируют в нужное время без всякого научения. На основе этого и других примеров сложных, но не требующих научения, моделей социального поведения насекомых, птиц и низших млекопитающих социобиологи делают обобщение, предполагая, что модели человеческого поведения имеют аналогичную основу.

СОЦИОБИОЛОГИЯ

Ответвление этологии. Социобиологи утверждают, что социальное поведение в значительной степени определяется биологической наследственностью организма. Они считают, что многие модели человеческого поведения, используемые для выражения доминирующего положения, территориальных прав, заботы о потомстве, ухаживания и агрессии, являются генетически закрепленными биологическими моделями поведения, которые покрыты лишь тонкой вуалью культурных наслоений. Такая точка зрения вызвала яростные споры среди психологов, большинство которых считает, что социальное поведение человека формируется путем научения.

Интерес этологов к врожденным моделям поведения напоминает увлечение психоаналитиков теорией влечений, но с одним существенным отличием. Психоаналитик рассматривает человеческие влечения как пережитки биологических влечений, имевших место в глубокой древности, которые следует сдерживать, чтобы сохранить цивилизацию. В отличие от такого подхода этологи и социобиологи считают, что влечения и следующие из них модели поведения могут быть неотъемлемой частью цивилизации. Возможно, успешной можно назвать такую цивилизацию, которая не пытается подавить биологическое наследие человека (Hess, 1970).

Этология добавляет к общепринятым еще одну важную линию анализа развития. Большинство психологов, исследующих развитие, рассматривает ситуационные и исторические причины поведения. Этолог, также обращая внимание на эти причины, кроме них рассматривает еще и адаптивную функцию поведения, то есть функцию, которую поведение выполняет в сохранении индивида или вида. Возьмем, например, плач ребенка. *Ситуационная причина* плача может заключаться в том,

Часть 1. Комплексное изучение жизненного пути человека
что ребенку больно. *Историческая причина* может заключаться в том, что в прошлом после плача ребенка вознаграждали вниманием и заботой. Непосредственной функцией плача является стремление привлечь внимание матери и запустить в действие ее модель ухода за ребенком. Плач — это врожденная модель поведения, направленного на конкретную цель — получение заботы. И, наконец, *эволюционная функция* плача — это выживание новорожденного, несмотря на его двигательную беспомощность, из-за чего именно плач, а не двигательная активность (бег к матери), становится доминирующей реакцией вида *Homo sapiens* (Hess, 1970). Этологи указывают на эволюционные функции многих моделей поведения, включая такие, как отзывчивость взрослых по отношению к существам, похожим на маленьких детей, флирт как часть модели ухаживания или принятие агрессивной позы как часть модели защиты территории (Bowlby, 1982; Eibl-Eibesfeldt, 1989).

Взгляд этологов на природу человека оказывает влияние на психологию. Процесс формирования привязанности между младенцем и воспитателем широко исследовался учеными, в том числе Мэри Д. Салтер Эйнсворт и Джоном Боулби (Ainsworth & Bowlby, 1991), применявшими этологический подход. *Привязанность* определялась как сильные эмоциональные узы между двумя людьми, связывающие их во времени и пространстве (Кагеп, 1990). Качество привязанности указывает на характер отношений между родителем и ребенком и является надежным прогнозирующим параметром будущего поведения ребенка. Качество привязанности младенца играет ключевую роль в ответном проявлении заботы матерью, которая, в конечном счете, несет полную ответственность за выживание своего ребенка. По этим причинам в исследованиях Мэри Эйнсворт (Ainsworth, 1973) измерялась степень привязанности между младенцами и теми, кто за ними ухаживал.

Помимо этого, проводились многочисленные исследования взаимодействия сверстников, в которых основное внимание уделялось моделям доминирования в человеческих группах. Этологи считают, что иерархия доминантности среди детей может привести к уменьшению их агрессивности в конфликтах на игровых площадках или в гетто, как это наблюдается в группах приматов (Eibl-Eibesfeldt, 1989).

Этологи изучают даже когнитивное развитие, но и в этой области они уделяют большое внимание биологической, видоспецифичной компоненте научения и мышления. Этологи полагают, что человеческий мозг подготовлен лишь для определенных видов научения. Сложное научение, такое как освоение языка, может происходить гораздо легче в определенные «сензитивные периоды» развития (Bornstein, 1987). Даже на решение задач оказывает влияние природная восприимчивость человеческого мозга лишь к определенным ее аспектам. Исследования свидетельствуют о том, что четырехлетние дети решают задачи методом проб и ошибок, примерно так же, как это делают шимпанзе. Однако

восьмилетние дети, принадлежащие к любой культуре, используют явно человеческие стратегии решения задач (Charlesworth, 1988).

ПОВТОРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

1. В чем отличие гуманистической психологии и связанных с ней теорий «Я» от рассмотренных ранее теорий?
2. Объясните сущность иерархии потребностей по Маслоу.
3. В чем заключается вклад этологии в исследование развития человека?

100

Глава 2. Теории развития человека: введение

Существующие теории рассматривают широкий диапазон вопросов и охватывают многочисленные области развития. Хотя ни одна из этих теорий не предлагает всесторонне разработанного взгляда на развитие в целом, все они вносят вклад в углубление нашего понимания отдельных его аспектов, таких как развитие познания или личности. В будущем в этих теориях несомненно будет больше попыток интеграции различных подходов и объединения биологической и средовой компонент в детерминизме поведения. В главе 3, при обсуждении влияния наследственности и среды на развитие, мы коснемся возможных путей такого объединения.

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ВЫВОДЫ

Существует много теорий, объясняющих человеческую натуру, но ни одна из них не рассматривает развитие личности во всей его сложности и многообразии. По этой причине мы изучаем много различных теорий как для расширения своего кругозора, так и для того, чтобы найти пути их объединения.

Бихевиоризм — это философия, лежащая в основе теорий научения, которые исходят из того, что наиболее значимым фактором развития человека является внешняя среда. Например, при классическом обусловливании происходит связывание новых раздражителей с уже имеющимися безусловными реакциями. Считается, что многие наши эмоциональные реакции приобретаются подобным образом. При оперантном обусловливании новое поведение должно иметь место еще до того, как оно может быть усилено путем подкрепления. Многие принципы оперантного обусловливания применяются в педагогике и программах модификации поведения.

Теория социального научения применяет принципы научения к социальному поведению. Научение часто происходит посредством наблюдения за поведением моделей и подражания им; таким образом дети усваивают половые роли, социальные установки и моральные нормы своего окружения. В целом можно сказать, что, хотя теория научения полезна с практической точки зрения, она не объясняет такую сложную форму поведения, как пользование языком.

С точки зрения когнитивных теорий, психика человека активна, динамична и обладает врожденными структурами, которые обрабатывают и организуют информацию. Созданная Пиаже теория когнитивного развития является, по существу, интеракционистской моделью, рассматривающей интеллект как образец адаптации к требованиям внешней среды. Эта адаптация осуществляется за счет

взаимно дополняющих друг друга процессов ассимиляции (включения новой информации в уже существующие структуры) и аккомодации (изменения структур в соответствии с требованиями внешней среды). С точки зрения Пиаже, ментальные структуры, называемые схемами, образуют основу для приобретения новых знаний.

Пиаже утверждал, что когнитивное развитие делится на четыре стадии: сенсомоторную, дооперациональную, конкретных операций и формальных операций. На каждой из этих стадий дети используют для решения задач качественно различные схемы.

Сторонники информационного подхода к развитию критически относятся к теории Пиаже. Для исследования сквозных, пронизывающих всю жизнь человека пси-

101

Часть I. Комплексное изучение жизненного пути человека

хических процессов, таких как внимание, восприятие и память, они используют аналогию с компьютером. В отличие от Пиаже, они не ищут качественных различий в познании в зависимости от степени зрелости индивида. Л. С. Выготский и его последователи также не соглашались с некоторыми положениями теории Пиаже. Л. С. Выготский был склонен считать когнитивное развитие по сути своей встроенным в социальный и культурный контексты. Сложные знания приобретаются поэтому путем участия в культурно значимой деятельности под руководством других людей. Хотя Пиаже не стал бы оспаривать такие взгляды, он подчеркнул бы, что познание определяется факторами созревания наряду с социальными факторами.

Психоаналитическая теория Фрейда основана на принципах детерминизма. Согласно этой теории, поведение и личность находятся под контролем врожденных сексуальных и агрессивных влечений. Личность в своем развитии проходит несколько психосексуальных стадий: оральную, анальную, фаллическую, латентную и генитальную. На каждой стадии дети должны разрешать определенные конфликты и устанавливать равновесие между фрустрацией и удовлетворением своих потребностей. Будущая личность ребенка определяется успехами или неудачами при разрешении конфликтов каждой стадии.

Эриксон расходился с Фрейдом в отношении значимости сексуальности как детерминанты развития личности. Эриксон считал, что главной движущей силой развития личности является обретение эго-идентичности. Он утверждал, что процесс поиска эго-идентичности продолжается от рождения до смерти индивидуума и представлен восьмью психосоциальными стадиями. В разные возрастные периоды потребности каждой стадии становятся критическими, хотя присутствуют в течение всей жизни.

Гуманистическая психология и теории «Я» отвергают детерминизм психоаналитической школы и теорий научения. В центре внимания теорий «Я» находится

развитие осознания индивидуумом собственной идентичности. С точки зрения гуманистических теорий, люди действуют по своему усмотрению, проявляя активность и творчество при достижении целей. Маслоу ввел в оборот понятие самоактуализации, то есть развития внутренних настоятельных потребностей, благодаря которому люди стремятся к более глубокому пониманию себя и мира. В отличие от Маслоу, Роджерс сосредоточился на терапевтическом совершенствовании личности посредством клиентоцентрированной терапии. Согласно Роджерсу, человек обладает в основе своей положительной, здоровой и созидательной натурой.

И наконец, этология — ветвь биологии, изучающая поведение животных, — также внесла свой вклад в психологию развития. Этологи изучают социальное поведение в естественной обстановке с учетом его адаптивных функций для индивидов и групп. Предположение социобиологов о том, что сложные формы человеческого поведения, как и некоторые формы поведения животных, определяются генетически, не раз подвергалось критике.

ПРИМЕНЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО МАТЕРИАЛА

Вы только что подписали контракт с крупным издательством, согласно которому вы должны написать свою автобиографию. Сознывая объем задачи, вы решаете начать с определения центральных тем и событий вашей жизни. Чтобы сделать это, вам необходимо ответить на следующие вопросы:

102

Глава 2. Теории развития человека введение

- Каковы основные события, сделавшие вас тем, кем вы являетесь? « Считаете ли вы, что ваша жизнь сложилась под воздействием устойчивых и непрерывных влияний (например, избранного вашими родителями способа воспитания детей), или на нее коренным образом повлияли непредвиденные обстоятельства и события, приведшие к резким переменам. (Кратко запишите влияния, которые сочтете основными, чтобы проследить дальнейшее развитие.)

Ваша следующая задача — попытаться установить один или несколько теоретических подходов к развитию, которые объясняли бы основные темы вашей жизни:

- Считаете ли вы, как сочли бы последователи теории научения, что вы сформировались под воздействием обучения и опыта ваших родителей? (Перечислите несколько примеров, показывающих, почему вы соглашаетесь или не соглашаетесь с теорией научения.)
- Считаете ли вы, как сочли бы психологи гуманистического направления, что вы сформировали свое собственное будущее, самостоятельно делая выбор и принимая решения? (Приведите примеры.)
- Считаете ли вы, как считают сторонники когнитивных теорий, что ваши достижения объясняются вашей способностью анализировать и решать проблемы? (Приведите несколько примеров.)
- Какую роль в достижении вами успеха сыграли бессознательные влечения?

Какова роль биологических факторов в развитии свойств вашей личности?

ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ

Аккомодация (accommodation) Анальная стадия (anal stage) Ассимиляция (assimilation) Бихевиористы (behaviorists)

Генерализация раздражителей (stimulus generalization) Генитальная стадия (genital stage) Гуманистическая психология (humanistic psychology) Детерминистская модель (deterministic model) Дооперациональная стадия (preoperational period)

Закон эффекта (law of effect)

Зона ближайшего развития (zone of proximal development) Идентификация (identification)

Информационный подход к развитию (information processing theory) Классическое обусловливание (classical conditioning) Контробусловливание (counterconditioning)

Латентная стадия (latency period) Механистическая модель (mechanistic model)

Модификация поведения (behavior modification) Обусловливание избеганием (avoidant conditioning) Оперантное обусловливание (operant conditioning)

Оперантное поведение (operant behavior) Оральная стадия (oral stage) Позитивное отношение (positive regard) Понимание сохранения (conservation) Последствия

реакции (response consequences) Прегенитальный период (pregenital period)

Психоаналитическая традиция (psychoanalytic tradition) Самоактуализация (self-

actualization) Сенсомоторный период (sensorimotor period) Систематическая

десенсибилизация (systematic desensitization) Стадии психосексуального развития (psychosexual stages) Стадии психосоциального развития (psychosocial stages)

Стадия конкретных операций (concrete operations) Стадия формальных операций

(formal operations) Социобиология (sociobiology)

103

Часть 1. Комплексное изучение жизненного пути человека

Структуралисты (structuralists) Схема (scheme)

Уравновешивание (equilibration) Фаллическая стадия (phallic stage) Формирование

реакции (shaping) Экзистенциализм (existentialism) Эрогенные зоны (erogenous

zones) Этология (ethology)

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Baker, B.L., & Brightman A.J., Steps to independence: A skills training guide for parents and teachers of children with special needs. 2-е изд. — Baltimore: Paul Brookes, 1989.

Родителям и учителям предлагается изложение основных принципов поведенческого анализа, написанное популярным, увлекательным и легко читаемым языком.

Bruner, J., & Haste, H. Making Sense: The child's construction of the world. London: Methuen, 1987. В этой тоненькой книжечке решение детьми различных задач, их речь и взаимодействия с окружающими рассматриваются с точки зрения когнитивной теории, которую интересуется социальный контекст научения.

Eibl-Eibesfeldt, I. Human ethology. New York: Aldine De-Gruiter, 1989.

Этот обзор исследовательских работ и этологических интерпретаций

человеческого поведения несомненно заслуживает того, чтобы потратить на его изучение несколько часов.

Kegan, R. *The evolving self: Problems and process in human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

Кеган обобщает аспекты нескольких теорий — теорий Пиаже, Колберга, Маслоу, Эриксона и других, — чтобы получить более полное описание развития личности, которое продолжается и после достижения взрослости. Хотя эта книга несколько трудна для новичка, она, вероятно, является теоретическим трудом, имеющим большое значение для понимания психологии юности и взрослости.

Lorenz, K. *King Solomon's Ring*. New York: Crowell, 1952.

Популярный этолог Конрад Лоренц предлагает увлекательные описания повадок и привычек различных животных и птиц. Книга написана с юмором и любовью и дает много поводов для размышления (есть русский перевод: Лоренц К. *Кольцо царя Соломона*. — 2-е изд. — М.: Знание, 1978.)

Miller, P. *Theories of developmental psychology*. 2-е изд. — New York: W. H. Freeman, 1989.

Миллер проводит прекрасный обзор основных теорий развития, а также весьма полезное обсуждение роли теории в психологии развития.

Rogers, C. R. *On becoming a person*. Cambridge, MA: Riverside Press, 1961.

В очень легкой для чтения книге Роджерс предлагает понятную и внушающую оптимизм модель личностного роста в течение всей жизни (есть русский перевод: Роджерс К. Р. *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. — М.: Прогресс, 1994).

Rogoff, B. *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. 2-е изд. — New York:

Oxford University Press, 1990.

Увлекательное, но при этом научное обобщение кросскультурных исследований о социальном

формировании мышления детей в процессе их участия в культурной деятельности.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Валлон А. *Психическое развитие ребенка*. (Пер. с фр.) — М.: Просвещение, 1967.

В книге известного французского психолога представлена оригинальная теория психического развития, знакомство с которой будет полезным дополнением к материалу главы 2 данного учебника.

104

Глава 2 Теории развития человека: введение

Выготский Л. С. *История развития высших психических функций*// Выготский Л. С. *Собрание сочинений в 6 т. Т. 3*. — М.: Педагогика, 1983, с. 6-328. Основное теоретическое исследование Л. С. Выготского по проблемам развития высших — «подлинно человеческих» — психических функций.

Леонтьев А. Н. *К теории развития психики ребенка*// Леонтьев А. Н. *Избранные психологические произведения в 2 т. Т. 1*. — М.: Педагогика, 1983, с. 281-302.

Краткое изложение оригинальной концепции стадийного развития как смены ведущего вида

деятельности. Лоренц К. *Оборотная сторона зеркала*. (Пер с нем.) — М.: Республика, 1998, с. 243-467.

В «Оборотной стороне зеркала» (так Лоренц называет познавательную способность человека)

наиболее полно и ярко показаны возможности этологического подхода в объяснении развития человека и человечества.

Салливан Г. С. *Интерперсональная теория в психиатрии*. (Пер. с англ.) — СПб.: Ювента; М.: «КСП+», 1999.

Курс лекций, прочитанный Салливаном в Вашингтонской школе психиатрии зимой 1946-1947 гг., включает большой раздел о динамике развития личности с рождения до юношеского возраста. Идеи Салливана позволят читателям данного учебника посмотреть на некоторые содержащиеся в нем оценки и положения с позиции, отличной от позиции автора.

Тайсон Р., Тайсон Ф. *Психоаналитические теории развития*. (Пер. с англ.) — Екатеринбург: Деловая книга, 1998.

Авторы предприняли интересную попытку свести воедино, с позиций эго-психологии, многочисленные и подчас противоречащие друг другу психоаналитические теории развития личности.

Фельдштейн Д. Н. *Психология развития личности в онтогенезе*. — М.: Педагогика, 1989.

В монографии предлагается теоретическая модель социально-нормативной периодизации развития личности, фиксирующей особенности становления социально ответственной позиции растущего человека, его мотивационно-потребностной сферы на разных фазах, этапах, периодах и стадиях онтогенеза — от саморазличения, через самоутверждение к самоопределению и самореализации.

Флейвелл Джон Х. *Генетическая психология Жана Пиаже*. (Пер. с англ.) — М.: Просвещение, 1967. Книга содержит глубокий анализ психологической системы Пиаже и наиболее полное (на русском языке) изложение результатов исследований самого Пиаже и его сотрудников.

Чуприкова Н. И. *Психология умственного развития: Принцип дифференциации*. — М.: АО «СТОЛЕТИЕ», 1997.

Научная монография, посвященная анализу умственного развития с точки зрения универсальных принципов развития органических систем — принципа развития от общего к частному, от целого к частям и принципа системной дифференциации. Помимо оригинальных идей и обобщений автора, книга интересна еще и анализом подходов к развитию человека, которые в данном учебнике практически не затрагиваются, хотя знакомство с ними психолога вряд ли можно считать лишним (И. М. Сеченов, Т. Рибо, Э. Клапаред, Г. Фолькельт, К. Коффка, Х. Вернер и др.). Эльконин Д. Б. *Избранные психологические труды*. — М.: Педагогика, 1989.

В книгу избранных трудов известного советского психолога вошли его основные

работы по детской и педагогической психологии, в которых представлены оригинальная теория периодизации детства, психического развития ребенка, развития игровой и учебной деятельности; ряд работ посвящен развитию речи и обучению чтению, развитию личности дошкольника, возрастным и индивидуальным особенностям младших подростков и другим актуальным проблемам возрастной и педагогической психологии.

Эриксон Э. Г. Детство и общество. (Пер с англ.) — СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996 (главы 1, 2, б, 7).

Первая, программная книга Э. Эриксона, в которой он сформулировал и проиллюстрировал на клиническом и биографическом материале основные положения своей теории психосоциального развития.

105

Часть 1 Комплексное изучение жизненного пути человека

НАША ПЛАНЕТА — МОМЕНТАЛЬНАЯ ФОТОГРАФИЯ

УРОВЕНЬ СМЕРТНОСТИ ДЕТЕЙ ДО 5 ЛЕТ

Рис. 1. Ожидаемая на момент рождения средняя продолжительность жизни, 1993

Япония	<i>n</i>
Германия	<i>n</i>
США	<u>тГ</u>
Мексика	твП
Турция	67
Бразилия	ев 1
Индия	<u>в1</u>
Гаити	57
^^^	47 Л
Замбия	<u>Г</u> ^

Источник UNICEF (1995) The State of the World's Children Oxford and New York Oxford University press for UNICEP, 66-67

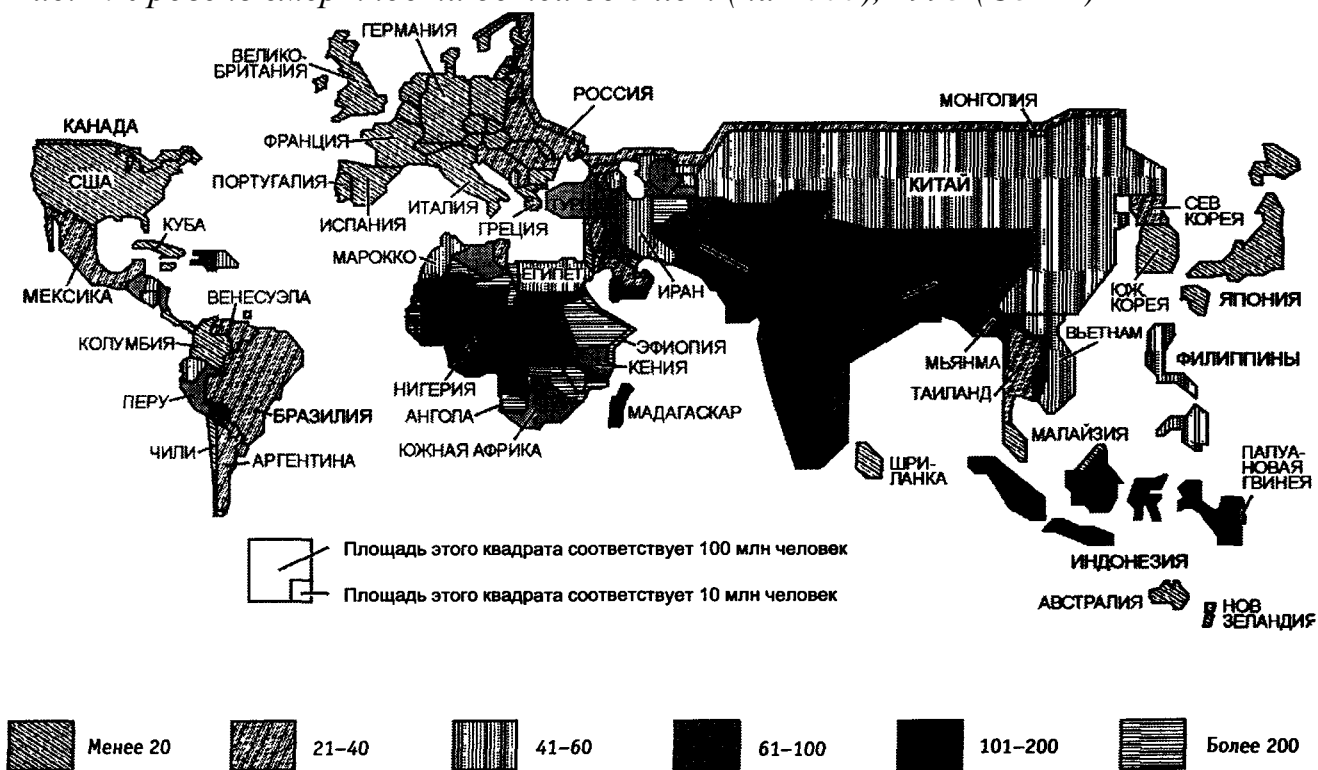
Во многих странах мира детям не приходится рассчитывать на то, что они доживут до старости. Например, в африканских странах к югу от Сахары ожидаемая на момент рождения средняя продолжительность жизни составляет менее 50 лет. Но значительное количество детей не доживает даже и до 5 лет. В Нигерии и Анголе трое из 10 детей умирают не дожив до 5 лет. В Индонезии, Новой Гвинее, Индии и Турции умирает 1 из 10 детей (тем не менее и это можно считать большим достижением по сравнению с тем положением, которое существовало в этих странах 30 лет назад, когда из 10 человек до 5 лет умирали больше 2). Повышение уровня здравоохранения, улучшение санитарно-гигиенических условий и обучение родителей правильному уходу за детьми увеличивает среднюю продолжительность и качество жизни в этих и многих других странах, однако многое еще предстоит сделать. Для сравнения можно привести страны Западной Европы, Японию и США, где из 100 человек менее одного умирает не дожив до 5 лет (причем в большинстве подобных случаев смерть наступает из-за какой-либо серьезной патологии развития или

недоношенности).

ООН использует оценку «Уровня смертности детей до 5 лет» (U5MR) в качестве грубого индикатора многих факторов, влияющих на качество жизни в данной стране. В 1990 году Всемирный Конгресс по проблемам детства под эгидой ООН провозгласил своими целями борьбу с детской смертностью, недоеданием, болезнями и дефектами детей в развивающемся мире. U5MR — один из показателей прогресса в этой области.

106

Рис. 2. Уровень смертности детей до 5 лет (на 1000), 1993 (U5HR)



Источник UNICEF (.1995) *The State of the World's Children*. Oxford and Heal York: Oxford University press for UNICEF, 66-67.74-75

Часть 1. Комплексное изучение жизненного пути человека

На карте отражены уровни U5MR в различных странах мира. Сам вид карты может быть для вас непривычен. Это пример *картограммы* — карты, на которой площадь каждой страны соответствует не ее физическим размерам, а численности населения. Изображение каждой страны заштриховано в соответствии со значением показателя U5MR. Обратите внимание, что многие из густонаселенных стран имеют достаточно высокий уровень смертности детей, не достигших 5-летнего возраста.

Рассмотрим влияние на течение человеческой жизни этих двух факторов: уровня смертности детей до 5 лет и средней продолжительности жизни. Чем отличается характер жизни в Нигерии, где из 1000 детей 32 умирают не дожив до 5 лет, а средняя продолжительность жизни составляет 47 лет, от характера жизни в Японии, где из 1000 детей только 6 умирают до 5 лет, а средняя продолжительность жизни равна 79 годам? Браки в Нигерии совершаются рано и в семьях обычно рождается много детей, поскольку родители

ожидают потерять 1-2 еще до того, как им самим исполнится 35 лет. Многие нигерийские дети до наступления 16 лет сталкиваются со смертью родителей. Напротив, в Японии люди могут позволить себе отложить вступление в брак и рождение детей ради того, чтобы сделать карьеру. Потеря ребенка здесь крайне редкое событие, и лишь очень немногие дети переживают смерть родителей до достижения зрелости. Скорее японцы готовят себя к тому, что, став взрослыми, они будут нести ответственность за одного или обоих состарившихся родителей.

НАЧАЛО ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ЖИЗНИ

Глава 3. НАСЛЕДСТВЕННОСТЬ И СРЕДА

Как работают гены

Хромосомные и генные аномалии

Генетика поведения

Уровни окружающей среды: семья и социализация

Взаимодействие наследственности и среды

Глава 4. ПРЕНАТАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И РОДЫ

Пренатальное развитие

Влияние среды на Пренатальное развитие

Роды

Развивающаяся семья

Глава 3 Наследственность и среда

ЗАДАЧИ ГЛАВЫ

Закончив изучение этой главы, вы должны суметь справиться со следующими заданиями:

1. Объяснить принципы и процессы генетической репродукции.
2. Описать причины и характерные особенности генных аномалий, рассказать о генетическом консультировании и применении на практике открытий, сделанных в ходе генетических исследований.
3. Рассказать о достижениях генетики поведения и о спорах, которые ведутся в этой области.
4. Объяснить влияние семьи как первичного элемента социализации на личность и поведение ребенка.
5. Охарактеризовать связи между наследственностью и средой в ходе развития человека.
6. Объяснить, как происходит процесс формирования полоролевой идентичности, и назвать факторы, влияющие на полоролевое поведение.

Вскоре после того как в 1519 году в возрасте 67 лет скончался Леонардо да Винчи, его младший единокровный брат Бартоломео решил подарить миру точную копию великого художника, скульптора, инженера и мыслителя. Поскольку **их** с Леонардо соединяли братские узы, Бартоломео считал себя достойным стать отцом будущего гения. Себе в жены он выбрал женщину, биография которой походила

на биографию матери Леонардо. Ею стала молодая крестьянка, тоже выросшая в деревне Винчи. У супругов родился сын Пьеро, которого они заботливо воспитывали в той же самой местности в Тоскане, между Флоренцией и Пизой, где прошло детство Леонардо. Вскоре обнаружилось, что природа щедро наделила Пьеро художественными способностями. В 12-летнем возрасте его отправили во Флоренцию и отдали в обучение к нескольким известным художникам, из которых по крайней мере один работал вместе с Леонардо. Согласно свидетельствам Джордже Вазари, ведущего историка искусства того периода, юный Пьеро «вызывал всеобщее восхищение... и через пять лет учебы добился таких успехов в живописи, каких другим удавалось достичь разве что в конце своих дней с приобретением богатого жизненного опыта». Многие называли Пьеро вторым Леонардо. Однако в возрасте 23 лет Пьеро умер от лихорадки, и поэтому невозможно предсказать, каких высот он сумел бы достичь, — хотя имеются свидетельства, что работы Пьеро часто принимали за произведения великого Микеланджело. Нельзя с уверенностью го-

110

Глава 3. Наследственность и среда

ворить и о том, в какой степени гений Пьеро был обязан его наследственности, а в какой — той среде, в которой он жил. Гены родных братьев совпадают в среднем на 50 %, но Бартоломео и Леонардо были братьями лишь по отцу, и поэтому общей у них могла быть только четвертая часть генов. Матери Пьеро и Леонардо, по всей видимости, не состояли в близком родстве, однако вполне возможно, что у них были общие предки и тем самым общие гены — ведь они жили в одной маленькой деревне. С другой стороны, нельзя исключить и сильное влияние среды. Юный Пьеро, без сомнения, знал о своем прославленном дяде, и, конечно же, его отец Бартоломео не жалел никаких денег для того, чтобы мальчик сравнился с последним. Впрочем, стремление Бартоломео дать миру второго Леонардо путем обеспечения благоприятной наследственности и среды, скорее всего, принесли бы незначительные плоды. Пьеро мог стать всего лишь одним из многих талантливых флорентийцев своего времени.

Источник: Peter Farb. Humankind. — Boston: Houghton Mifflin, 1978, p. 251- 252

Приведенный пример является хорошей иллюстрацией к вопросу о том, что больше влияет на человека — наследственность или среда, — вопросу, который в течение долгого времени волнует умы историков и писателей, не говоря уже о психологах, занимающихся проблемами развития, и родственниках гениев. Несмотря на успехи в маркировании генов, достигнутые в последнее время, нам редко удастся приписать появление у человека какой-то черты личности, особенности поведения или даже физической характеристики действию специфического наследственного фактора. Аналогичным образом, в отношении любого физического навыка или какой-то особенности поведения мы не часто можем с уверенностью сказать, что они сформировались только в результате определенных воздействий среды.

Практически любое поведение требует как врожденных способностей, так и соответствующих условий среды. Главный вопрос не в том, что больше влияет на развитие человека — природа или воспитание, — а в том, как взаимодействуют между собой гены и культура при формировании индивидуума.

Как вы увидите в этой главе, генетический код, или генетический план, существующий в момент рождения, — это лишь одна отправная точка развития. По этому плану мы наследуем от наших родителей и предков определенные физические и поведенческие характеристики, а также генетические и хромосомные аномалии. Наша среда, или культура, — это другая отправная точка развития. Социализация или то, чему мы научаемся из нашей культуры — в особенности через семью, — и то, как это сказывается на нас, зависит от многих факторов, способов и времени их воздействия, а также от людей, вовлеченных в этот процесс. Вероятно, самая впечатляющая комбинация социализации и наследственности имеет место при определении половых ролей.

КАК РАБОТАЮТ ГЕНЫ

Гены «превращают неживую материю в живые системы» (Scott, 1990). Они управляют клетками, заставляя их образовывать головной мозг, сердце, язык, ногти на ногах и т. д. Благодаря им у кого-то из нас появляются ямочки на щеках, а у кого-