**ПЛАН**

1. Вступление (понятие возраст).
2. Возрастные кризисы.
   1. Кризис одного года.
   2. Кризис трёх лет.
   3. Кризис семи лет.
3. Заключение.

**ВСТУПЛЕНИЕ**

Возраст-это ключевое понятие для проектирования систем развивающего образования и соответственно - для периодизации нормативного развития человека в течение всей (индивидуальной) жизни. Основой понимания возраста может служить представление о соотношении генетически заданного, социально воспитанного и самостоятельно достигнутого (И.С. Кон), что неодинаково у разных индивидов, относимых к одной возрастной когорте.

Возрастные категории имеют не одну, а три системы отсчета:

1)ИНДИВИДУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ (т.е. что может, и что не может делать ребенок в определенном возрасте - это соответствует представлению об уровне психобиологического созревания и соответствующих ему ограничениях);

2)ВОЗРАСТНАЯ СТРАТИФИКАЦИЯ ОБЩЕСТВА (что должно и что не должно делаться в рамках данного возраста - это соответствует возрастному делению поколений и соответствующим социокультурным нормативам);

3)ВОЗРАСТНАЯ СИМВОЛИКА КУЛЬТУРЫ (что соответствует, и что не соответствует данному возрасту - понимается как совокупность социальных ожиданий в сфере поведенческих актов, внешнего облика, форм отношений).

В противовес традиционным представлениям возраст - не структура или результат, а ФОРМА РАЗВИТИЯ. Развитие оформляется и результируется в возрасте, именно поэтому возраст ОБРАЗУЕТСЯ как форма, которая в силу своей целостности и завершенности может только сменяться другой формой и замещаться ею.

Соответственно, освоение возрастного пространства и переход от одного возрастного этапа к другому не осуществляются автоматически, "естественным" путем, а специально организуются в соответствии с решением совершенно определенных задач развития человеческой субъективности, задач, которые решают также вполне определенные исторические субъекты - участники этих событий. Именно в этом пункте представления о процессуальности развития должны быть дополнены и обогащены представлениями о ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАЗВИТИЯ всего универсума человеческих способностей.

Сегодня уже очевидно, что культивирование в разных возрастных периодах специфических форм совместной образовательной деятельности в детско-взрослых общностях не определяется формальными социальными требованиями. Это деятельность - развивающая и образующая - должна специально проектироваться в качестве возрастно-нормативной в рамках определенных ценностных оснований и целевых ориентиров развития человеческой субъективности.

В разработанной схеме периодизации развития и номенклатуры возрастов (В.И. Слободчиков, 1991) именно возраст является исходной ЕДИНИЦЕЙ ПРОЕКТИРОВАНИЯ развивающего образования, т.е. построения в соответствии с целями и задачами развития его нормативных моделей.

Общие границы поколения не совпадают с границами какого-то возраста (возрастной когорты), более ранний возраст в определенный момент "догоняет" более поздний и входит в новое поколение. Само же поколение остается "в себе как есть" (безотносительно к составу конкретных возрастов) вплоть до ухода с исторической сцены.

# КРИЗИС ПЕРВОГО ГОДА ЖИЗНИ

Эмпирическое содержание кризиса первого года жиз­ни чрезвычайно просто и легко. Он был изучен раньше всех остальных критических возрастов, но его кризисный характер не был подчеркнут. Речь идет о ходьбе, о таком периоде, когда о ребенке нельзя сказать, ходящий он или не ходящий, о самом становлении ходьбы, когда, употреб­ляя высоко диалектическую формулу, о становлении этой ходьбы можно говорить как о единстве бытия и небытия, т. е. когда она есть и ее нет. Всякий знает, что редкий ребенок начинает ходить сразу, хотя есть и такие дети. Более тщательное изучение такого ребенка, который сразу начина­ет ходить, показало, что обычно в этом случае мы имеем дело с латентным периодом возникновения и становления и относительно поздним выявлением ходьбы. Но зачастую и после начала ходьбы наблюдается потеря ее. Это указы­вает, что полного созревания ходьбы еще не произошло.

Ребенок в раннем детстве - уже ходящий: плохо, с трудом, но все же ребенок, для которого ходьба стала ос­новной формой передвижения в пространстве.

Самое становление ходьбы и есть первый момент в содержании данного кризиса.

Второй момент относится к речи. Здесь опять мы имеем такой процесс в развитии, когда нельзя сказать, является ли ребенок говорящим или нет, когда речь и есть и ее еще нет. Этот процесс тоже не совершается в один день, хотя описывают случаи, когда ребенок сразу заговорил. И тут перед нами латентный период становления речи, который длится примерно 3 месяца.

Третий момент - со стороны аффектов и воли. Э. Кречмер назвал их гипобулическими реакциями. Под этим имеется в виду, что в связи с кризисом у ребенка возникают первые акты протеста, оппозиции, противопоставления себя другим, «невоздержания», на языке авторитарного семейного воспитания. Эти явления Кречмер и предложил на­звать гипобулическими в том смысле, что они, относясь к волевой реакции, представляют качественно совершенно другую ступень в развитии волевых действий и не диффе­ренцированы по воле и аффекту.

Такие реакции ребенка в кризисном возрасте иногда выявляются с очень большой силой и остротой, особенно при неправильном воспитании. Обычно ребенок, которому в чем-нибудь отказано или которого не поняли, обнаруживает резкое нарастание аффекта, заканчиваю­щегося часто тем, что ребенок ложится на пол, начинает неистово кричать, отказывается ходить, если он ходит, бьет ногами об пол, но ни потери сознания, ни слюно-истечения, ни энурезиса, ни других признаков, характе­ризующих эпилептические припадки, не бывает. Это толь­ко тенденция (которая и делает реакцию гипобулической), иногда направленная против известных запретов, отказов и т. д. и выражающаяся, как ее обычно описывают, в не­которой регрессии поведения; ребенок как бы возвращается к более раннему периоду (когда он бросается на пол, барахтается, отказывается ходить и т. д.), но использует он это, конечно, совершенно иначе.

Первым, кто описал автономную детскую речь и понял и оценил ее огромное значение, был, как это ни странно, Ч. Дарвин (1881), который прямо не занимался вопросами развития ребенка, но, будучи гениальным на­блюдателем, сумел заметить, следя за развитием своего внука, что, прежде чем перейти к языковому периоду, ре­бенок говорит на своеобразном языке. Своеобразие за­ключается в том, что, *во-первых,* звуковой состав слов, употребляемых ребенком, резко отличается от звукового состава наших слов. Эта речь моторно, т. е. с артикуля­ционной, с фонетической стороны, не совпадает с нашей речью. Это обычно такие слова, как «пу-фу», «бо-бо», иногда обломки наших слов. Это слова, которые по внеш­ней, звучащей форме отличаются от слов нашего языка. Иногда они похожи на наши слова, иногда резко с ними расходятся, иногда напоминают наши искаженные слова.

*Второе* отличие, более существенное и более важное, на которое обратил внимание Дарвин, то, что слова автономной речи *отличаются от наших слов и по значению.* Известный пример Дарвина часто цитируется в учебниках. Его внук, однажды увидя утку, плавающую на пруду, подражая ли ее звукам, или названию, данному взрослым, стал называть ее «уа». Эти звуки производились ребенком тогда, когда он у пруда видел утку, плавающую по воде. Затем мальчик стал называть теми же самыми звуками молоко, пролитое на столе, всякую жидкость, вино в стакане, даже молоко в бутылочке, очевидно, перенося это название из-за того, что там была вода, жидкость. Однажды ребенок играл старинными монетами с изображе­нием птиц. Он стал их тоже называть «уа». Наконец, все маленькие круглые блестящие предметы, напоминающие монеты (пуговки, медали), стали называться «уа».

Таким образом, если бы мы записали значения слова «уа» у ребенка, то мы нашли бы какое-то первоначальное значение, от которого происходят все остальные (утка на воде). Это значение почти всегда очень сложно. Оно не расчленено на отдельные качества, как значения отдельных слов, такое значение представляет собой целую картину.

Можно привести много примеров значения автоном­ного слова «пу-фу». Оно означает бутылку с йодом, сам йод, бутылку, в которую дуют, чтобы получить свист, папи­росу, из которой пускают дым, табак, процесс тушения, потому что там тоже надо дуть, и т. д. Слово, его значение охватывает целый комплекс вещей, которые у нас никак не обозначаются одним словом. Эти слова со стороны значений не совпадают с нашими словами, ни одно из них не может быть полностью переведено на наш язык.

С автономной речью никогда не происходит так, что ребенок умеет сказать *йод, бутылка, папироса,* что он умеет не только сказать и различить постоянные свойства предметов (йода, бутылки и т. д.), но только из каприза продолжает говорить «пу-фу». На самом деле ребенку недоступны и наши слова, и наши понятия.

Таким образом, мы нашли две черты, которые выде­ляют автономную детскую речь из общего хода развития языка ребенка. Первое отличие - *фонетическое* строение речи, второе - *смысловая сторона* детской речи.

Отсюда вытекает третья особенность автономной детской речи, которую по достоинству оценил Дарвин; ес­ли эта речь в звуковом и смысловом отношениях отличает­ся от нашей, то и общение с помощью такой речи должно резко отличаться от общения с помощью нашей речи. *Общение возможно только* между ребенком и теми людь­ми, которые понимают значение его слов. Не правда ли, мы с вами, не зная всей истории слова «уа», не поняли бы, что оно означало у внука Дарвина.

Наконец, последняя, четвертая из основных отличи­тельных особенностей автономного языка заключается в том, что возможная связь между отдельными словами также чрезвычайно своеобразна. Этот язык обычно аграмматичен, не имеет предметного способа соединения отдельных слов и значений в связную речь (у нас это осуществляется при помощи синтаксиса и этимологии). Здесь господствуют совсем другие законы связывания и объединения слов - законы объединения междометий, переходящих друг в друга, напоминающих ряд бессвязных восклицаний, которые мы издаем иногда в сильном аффекте и волнении.

Автономная дет­ская речь представляет собой не редкий случай, не исклю­чение, а правило, закон, который наблюдается в речевом развитии всякого ребенка. Закон можно сформулировать в следующем виде: прежде чем ребенок от безъязычного периода развития переходит к овладению языком взрослых, он обнаруживает в развитии автономную детскую речь. Теперь должно стать понятным название *автономная,* не вполне удачное, но более или менее закрепившееся в науке и в современной литературе. Речь называют автономной, потому что она построена как бы по собственным законам, отличным от законов построения настоящей речи. У этой речи другая звуковая система, другая смысловая сторона, другие формы общения и другие формы связывания. Поэтому она и по­лучила название автономной.

Таким образом, первое положение заключается в том, что автономная детская речь - необходимый период в разви­тии всякого нормального ребенка.

Второе положение: при многих формах недоразвития речи, при расстройствах речевого развития автономная детская речь выступает очень часто и определяет особеннос­ти аномальных форм речевого развития. Например, за­держка нередко выражается прежде всего в том, что у ребенка затягивается период автономной речи. Другие речевые расстройства в детском возрасте также приводят к тому, что автономная речь задерживается иногда на несколько лет и все же выполняет основную генетическую функцию, т. е. служит мостом, по которому ребенок пе­реходит от безъязычного периода к языковому. В развитии нормального и аномального ребенка автономная речь игра­ет существенную роль.

Нельзя сказать, что ребенок целиком получает эту речь от нянек или кормилиц, т. е. что это язык кормилиц. Это язык самого ребенка, ибо все значения устанавливаются не кормилицей, а самим ребенком, ибо часто ребенок создает свои «бо-бо» из обломков нормально произносимых слов. Например, мать говорит «стакан» - полное слово, а у ребенка получается «кан» или что-то другое.

Во всяком нормально протекающем детском развитии мы можем наблюдать автономную речь, для которой характерны три момента. *Первый момент.* Речь моторно, т. е. с артикуляционной, фонетической стороны, не совпадает с нашей речью. Это обычно такие слова, как «пу-фу», «бо-бо», обломки наших слов; иногда это, как говорят теперь исследователи, напоминает радикальный язык, т. е. язык, в котором существуют только корни, а не оформленные слова. По значению они не совпадают ни с одним нашим словом, ни одно значение этого «пу-фу» или «бо-бо» не может быть полностью переведено на наш язык. Если мы возьмем общеизвестный пример Дарвина, наблюдавшего за внуком, у которого «у-а» раньше обозначало утку, пла­вающую в воде, а затем жидкость, затем монету с изо­бражением орла, затем пуговицу, затем вообще всякий кругленький предмет, то и здесь увидим то же самое. Есть много примеров того, как детское слово его смысловое зна­чение, охватывает комплекс вещей, которые у нас не обо­значаются одним словом.

*Вторая* особенность. Значения автономной речи не совпадают со значением наших слов.

*Третья* особенность. Наряду со своими словами у ребенка существует понимание и наших слов, т. е. ребенок до того, как начинает говорить, понимает ряд слов. Он понимает нами оформленные слова: «встань», «сядь», «хлеб», «молоко», «горячо» и т. д., и это не мешает нали­чию второй речи. Поэтому Г. Идельбергер и другие склон­ны думать, что автономная детская речь существует рядом или в известной связи с нашей речью.

Наконец, *последнее.*

Автономная детская речь и ее значения вырабатыва­ются при активном участии ребенка.

Когда автономная речь задерживается у ребенка, который достаточно хорошо понимает речь взрослых, возникает потребность в связной передаче, и ребенок даже в автономной речи становится на путь образования фраз. Но эти *фразы* из-за того, что речь лишена синтаксической связанности, мало напоминают наши. Они больше напо­минают простое нанизывание слов или искаженные фразы нашего языка: «Ты меня взять» и т. д.

И еще два случая, которые могут служить конкретной иллюстрацией.

Ребенок называет словом *труа - гулять, уходить на прогулку,* потом этим обозначаются все принадлежности для гулянья: ботинки, галоши, шапка. Потом *труа* обо­значает, что молоко выпито, т.е. оно ушло гулять.

Ф. A. Pay рассказывал о девочке, у которой автоном­ная речь была очень развита и обнаруживала особый тип словообразования, существующий в некоторых языках. Например, «ф-ф» - обозначало *огонь,* «динь» - *предмет, который движется,* отсюда «фадинь» - *поезд,* а *кошка -*«тпру-динь». Это сложное словообразование из отдельных корневых слов при автономной детской речи, которая не перерастает вовремя в обычную речь. Мы имеем здесь дело с гиперболическими формами.

Автономная детская речь не только представляет собой чрезвычайно своеобразный этап в развитии детской речи, но и что этот этап соответ­ствует своеобразному этапу в развитии мышления. В зависи­мости от того, на какой ступени развития находится речь, мышление обнаруживает определенные особенности. Прежде чем речь ребенка не достигнет известного уровня развития, его мышление также не может перейти за извест­ный предел. Этап, с которым мы сталкиваемся, одинаково характеризует как своеобразный период в развитии речи, так и своеобразный период в развитии детского мышления.

Когда нормальный ребенок переживает период авто­номной детской речи? Мы говорили, что в кризисе первого года жизни, т. е. в тот переломный период, когда ребенок проделывает путь от младенчества к раннему детству. На­чинается это обычно в самом конце первого года, а за­канчивается на 2-м году. В кризисе первого года жизни нормальный ребенок использует автономную детскую речь. Ее начало и конец знаменуют начало и конец кризиса первого года жизни.

# КРИЗИС ТРЕХ ЛЕТ

Во-первых, мы должны предположить, что все пере­мены, все события, совершающиеся в период этого кризиса, группируются вокруг какого-либо новообразования пере­ходного типа. Следовательно, когда мы будем анализировать симптомы кризиса, мы должны хотя бы предположительно ответить на вопрос, что нового возникает в указанное время и какова судьба новообразования, которое исчезает после него. Затем мы должны рассмотреть, какая смена центральных и побочных линий развития здесь происходит. И наконец, оценить критический возраст с точки зрения зоны его бли­жайшего развития, т. е. отношения к следующему возрасту.

При рассмотрении кризиса трех лет нельзя исходить только из теоретической схемы. У нас нет другого пути, как пути анализа фактических материалов, с тем чтобы в процессе анализа осознать основные теории, которые были выдвинуты для объяснения этого материала. Для того чтобы осмыслить, что происходит в период 3-летнего возраста, надо раньше всего рассмотреть ситуацию развития - внут­реннюю и внешнюю, в которой протекает кризис. Рас­смотрение надо начинать с симптомов возраста. Те симп­томы кризиса, которые выдвигаются на первый план, в литературе принято называть первым поясом симптомов или семизвездием кризиса трех лет. Все они описаны как об­щежитейские понятия и нуждаются в анализе для того, чтобы приобрести точное научное значение.

Первый симптом, которым характеризуется наступле­ние кризиса, - возникновение *негативизма.* Надо ясно представить себе, о чем здесь идет речь. Когда говорят о детском негативизме, то его надо отличать от обычного непослушания. При негативизме все поведение ребенка идет вразрез с тем, что предлагают ему взрослые. Если ребенок не хочет сделать что-нибудь, потому что это не­приятно ему (например, он играет, а его заставляют идти спать, он же спать не хочет), это не будет негативизмом. Ребенок хочет сделать то, к чему его тянет, к чему есть стремление, а ему запрещают; если он все-таки это делает, это не будет негативизмом. Это будет отрицательной реакцией на требование взрослых, реакцией, которая мотивируется сильным желанием ребенка.

Негативизмом мы будем называть такие проявления в поведении ребенка, когда он не хочет чего-нибудь сде­лать только потому, что это предложил кто-то из взрослых, т. е. это реакция не на содержание действия, а на само предложение взрослых. Негативизм включает в себя в качестве отличительного признака от обычного непослу­шания то, что ребенок *не делает потому, что его об этом попросили.* Ребенок играет во дворе, и ему не хочется заходить в комнату. Его зовут спать, но он не подчиняется, несмотря на то что мать его об этом просит. А если бы попросила о Прутом, он сделал бы то, что ему было приятно. При реак­ции негативизма ребенок не делает что-нибудь именно потому, что его об этом просят. Тут происходит своеобраз­ный сдвиг мотивировок.

При резкой форме негативизма дело доходит до то­го, что можно получить противоположный ответ на всякое предложение, сделанное авторитетным тоном. У ряда ав­торов красиво описаны подобные эксперименты. Напри­мер, взрослый, подходя к ребенку, говорит авторитетным тоном: «Это платье черное», - и получает в ответ: «Нет, оно белое». А когда говорят: «Оно - белое», ребенок отве­чает: «Нет, черное». Стремление противоречить, стрем­ление сделать наоборот по сравнению с тем, что ему гово­рят, есть негативизм в собственном смысле слова.

Негативная реакция отличается от обычного непослу­шания двумя существенными моментами. Во-первых, здесь на первый план выступает *социальное отношение,* отношение к другому человеку. В данном случае реакция при опре­деленном действии ребенка мотивировалась не содержани­ем самой ситуации: хочется или нет сделать ребенку то, о чем его просят. Негативизм есть акт социального характера:

он раньше всего адресован к человеку, а не к содержанию того, о чем ребенка просят. И второй существенный момент - новое отношение ребенка к собственному аффекту. Ре­бенок не действует непосредственно под влиянием аффекта, а поступает наперекор своей тенденции. По поводу отношения к аффекту напомню о раннем детстве до кризиса трех лет. Наиболее характерно для раннего детства, с точки зрения всех исследований, полное единство аффекта и деятельности. Ребенок весь находится во власти аффекта, весь внутри ситуации. В дошкольном возрасте появляется мотив еще и в отношении других людей, что непосред­ственно вытекает из аффекта, связанного с другими си­туациями. Если отказ ребенка, мотивировка отказа лежит в ситуации, если он не делает потому, что ему не хочется этого делать или хочется делать что-либо другое, то это еще не будет негативизмом. Негативизм - такая реакция, такая тенденция, где мотив находится вне данной ситуации.

Второй симптом кризиса трех лет - упрямство. Если негативизм надо уметь отличать от обычного упрямства, то упрямство надо уметь отличать от настойчивости. Напри­мер, ребенок хочет чего-нибудь и настойчиво добивается, чтобы это было выполнено. Это не упрямство, это встре­чается и до кризиса трех лет. Например, ребенок хочет иметь вещь, но не может сразу получить ее. Он настойчиво добивается, чтобы эта вещь была дана ему. Это не уп­рямство. Упрямство - такая реакция ребенка, когда он на­стаивает на чем-либо не потому, что ему этого сильно хочется, а *потому, что он это потребован.* Он настаивает на своем требовании. Скажем, ребенка зовут со двора в дом; он отказывается, ему приводят доводы, которые его убеждают, но потому, что он уже отказался, он и не идет. Мотивом упрямства является то, что ребенок связан сво­им первоначальным решением. Только это и будет уп­рямством.

Два момента отличают упрямство от обычной настой­чивости. Первый момент - общий с негативизмом, имеет отношение к мотивировке. Если ребенок настаивает на том, что ему сейчас желательно, это не будет упрямством. Например, он любит кататься на санках и поэтому будет стремиться целый день находиться на дворе.

И второй момент. Если для негативизма характерна социальная тенденция, т. е. ребенок делает что-то наоборот по сравнению с тем, что говорят ему взрослые, то здесь, при упрямстве, характерна тенденция по отношению к самому себе. Нельзя сказать, что ребенок от одного аффек­та свободно переходит к другому, нет, он делает так только потому, что *он так сказал,* он этого и держится. Мы име­ем другое отношение мотивировок к собственной личнос­ти ребенка, чем до наступления кризиса.

Третий момент принято называть немецким словом «тротц» (Trotz). Симптом считается настолько центральным для возраста, что и весь критический возраст получил наз­вание trotz alter, по-русски - возраст строптивости.

В чем отличие последнего симптома от первых? От негативизма строптивость отличается тем, что она безлична. Негативизм всегда направлен против взрослого, который сейчас побуждает ребенка к тому или иному действию. А строптивость, скорее, направлена против норм воспитания, установленных для ребенка, против образа жизни; она выражается в своеобразном детском недовольстве, вызы­вающем «да ну!», которым ребенок отвечает на все, что ему предлагают и что делают. Здесь сказывается строптивая установка не по отношению к человеку, а по отношению ко всему образу жизни, который сложился до 3 лет, по отношению к нормам, которые предлагаются, к интере­совавшим прежде игрушкам. Строптивость от упрямства отличается тем, что она направлена вовне, по отношению к внешнему и вызвана стремлением настоять на собствен­ном желании.

Остается еще четвертый симптом, который немцы называют Eigensinn, или *своеволие,* своенравие. Оно заключается в тенденции ребенка к самостоятельности. Этого раньше не было. Теперь ребенок хочет все делать сам.

Из симптомов анализируемого кризиса указывают еще на три, но они имеют второстепенное значение. Первый - *протест-бунт.* Все в поведении ребенка начинает носить в ряде отдельных проявлений протестующий характер, чего раньше не могло быть. Все поведение ребенка приобретает черты протеста, как будто ребенок находится в состоянии войны с окружающими, в постоянном конфликте с ними. Частые детские ссоры с родителями являются обычным делом. С этим связан симптом *обесценивания.* Например, в хорошей семье ребенок начинает ругаться. Ш. Бюлер образно описала ужас семьи, когда мать услышала от ре­бенка, что она дура, чего раньше он и сказать не мог.

Ребенок старается обесценить игрушку, отказывается от нее, в его лексиконе появляются слова и термины, ко­торые означают все плохое, отрицательное, и все это от­носится к вещам, которые сами по себе никакой непри­ятности не приносят. И наконец, указывают еще на двой­ственный симптом, обнаруживающийся в различных семьях по-разному. В семье с единственным ребенком встречается стремление к *деспотизму.* У ребенка появляется желание проявлять деспотическую власть по отношению к окружаю­щим. Мать не должна уходить из дому, она должна сидеть в комнате, как он этого требует. Ему должны достать все, что он требует; есть он этого не станет, а будет есть то, что он хочет. Ребенок изыскивает тысячи способов, чтобы проявить власть над окружающими. Ребенок сейчас старает­ся вернуть то состояние, которое было в раннем детстве, когда фактически исполнялись все его желания, и стать господином положения. В семье же с несколькими детьми этот симптом называется симптомом *ревности:* по от­ношению к младшим или старшим, если в семье есть еще дети. Здесь та же тенденция к господству, деспотизму, к власти выступает как источник ревнивого отношения к другим детям.

Вот основные симптомы, которыми пестрят описания кризиса трех лет. Нетрудно видеть, рассмотрев эти симптомы, что кризис выступает главным образом такими чертами, которые позволяют распознавать в нем как бы бунт против авторитарного воспитания, это как бы протест ребенка, требующего самостоятельности, переросшего те нормы и формы опеки, которые сложились в раннем воз­расте.

Ребенок в раннем детстве - это существо, которое всегда находится во власти непосредственных аффектив­ных отношений к окружающим, с которыми он связан. В кризисе трех лет происходит то, что называется раздвоением: здесь могут быть конфликты, ребенок может ругать мать, игрушки, предложенные в неподходящий момент, он может разломать их со злости, происходит изменение аффективно-волевой сферы, что указывает на возросшую самостоятельность и активность ребенка. Все симптомы вращаются вокруг оси «я» и окружающих его людей. Эти симптомы говорят о том, что изменяются отношения ре­бенка к людям, окружающим его, или к собственной личности.

В общем, симптомы, взятые вместе, производят впечатление эмансипации ребенка: как будто раньше взрослые водили его за руку, а теперь у него появилась тенденция ходить самостоятельно. Это отмечается не­которыми исследователями как характерная черта кризиса. Мы ещё раз обращаем внимание на мысль Ч. Дарвина: ре­бенок с момента рождения физически отделен от матери, но ни его питание, ни передвижение невозможно без ма­тери. Дарвин считает это выражением биологической несамостоятельности ребенка (у сумчатых животных су­ществует морфологическое приспособление - сумка, в ко­торой помещаются детеныши после рождения), его биологической неотделенностью. Продолжая мысль Дарвина, нужно сказать, что ребенок в раннем детстве биологически отделен, но психологически он еще не отде­лен от окружающих его людей. Берингер дает повод ска­зать, что ребенок до 3 лет социально не отделен от окру­жающих и в кризисе трех лет мы имеем дело с новой стади­ей эмансипации.

Теперь вкратце расскажем о так назы­ваемом втором поясе симптомов, т. е. о последствиях основных симптомов, о их дальнейшем развитии. Второй пояс симптомов в свою очередь делится на две группы. Од­на - это симптомы, которые вытекают как следствие из ус­тановки ребенка на самостоятельность. Благодаря изме­нениям социальных отношений ребенка, его аффективной сферы, всего, что наиболее для него дорого, ценно, что затрагивает его самые сильные, глубокие переживания, ребенок вступает в целый ряд внешних и внутренних кон­фликтов, и мы имеем очень часто дело с невротическими реакциями детей. Эти реакции носят болезненный характер. У невропатических детей именно в кризисе трех лет мы не­редко видим появление невротических реакций, например энурез, т.е. ночное недержание мочи. Ребенок, привыкший к опрятности, при неблагополучном течении кризиса часто возвращается в этом отношении к ранней стадии. Ночные страхи, неспокойный сон и другие невропатические симп­томы, иногда резкие затруднения в речи, заикание, крайнее обострение негативизма, упрямства, так называемые гипо-булические припадки, т. е. своеобразного вида приступы, которые внешне напоминают припадки, но по сути дела не являются болезненными припадками в собственном смысле слова (ребенок трясется, бросается на пол, стучит руками, ногами), а представляют собой крайне заострен­ные черты негативизма, упрямства, обесценения, протес­та, о которых мы уже говорили.

Что существенно перестраивается во время кризиса? Социальная позиция ребенка по отношению к окружаю­щим людям, к авторитету матери, отца. Происходит также кризис личности - «я», т. е. возникает ряд поступков, мотив которых связан с проявлением личности ребенка, а не с данным мгновенным желанием, мотив дифференци­рован от ситуации. Проще говоря, кризис протекает по оси перестройки социальных взаимоотношений личности ребенка и окружающих людей.

# КРИЗИС СЕМИ ЛЕТ

Школьный возраст, как и все возрасты, открывается критическим, или переломным, периодом, который был описан в литературе раньше остальных как кризис семи лет. Давно замечено, что ребенок при переходе от до­школьного к школьному возрасту очень резко меняется и становится более трудным в воспитательном отношении, чем прежде. Это какая-то переходная ступень - уже не до­школьник и еще не школьник.

В последнее время появился ряд исследований, по­священных этому возрасту. Результаты исследований схематически можно выразить так: ребенка 7 лет отличает прежде всего утрата детской непосредственности. Ближай­шая причина детской непосредственности - недостаточная дифференцированность внутренней и внешней жизни. Переживания ребенка, его желания и выражение жела­ний, т. е. поведение и деятельность, обычно представля­ют у дошкольника еще недостаточно дифференцирован­ное целое. У нас все это сильно дифференцирование, по­этому поведение взрослого человека не производит впе­чатления столь непосредственного и наивного, как по­ведение ребенка.

Когда дошкольник вступает в кризис, самому неиску­шенному наблюдателю бросается в глаза, что ребенок вдруг утрачивает наивность и непосредственность; в поведении, в отношениях с окружающими он становится не таким понятным во всех проявлениях, каким был до этого.

Все знают, что 7-летний ребенок быстро вытягивается в длину, и это указывает на ряд изменений в организме.

Этот возраст называется возрастом смены зубов, возрастом вытягивания. Действительно, ребенок резко изменяется, причем изменения носят более глубокий, более сложный характер, чем изменения, которые наблюдаются при кри­зисе трех лет. Было бы очень долго перечислять всю симп­томатику рассматриваемого кризиса, настолько она многообразна. Достаточно указать на общее впечатление, которое обычно передают исследователи и наблюдатели. Поясним на двух чертах, с которыми часто приходится стал­киваться почти у всех семилеток, особенно имеющих труд­ное детство и в сгущенном виде переживающих кризис. Ребенок начинает манерничать, капризничать, ходить не так, как ходил раньше. В поведении появляется что-то нарочитое, нелепое и искусственное, какая-то вертлявость, паясничанье, клоунада; ребенок строит из себя шута. Ре­бенок и до 7 лет может паясничать, но никто не скажет о нем того, что мы сейчас отметили. Почему бросается в глаза такое немотивированное паясничанье? Когда ребенок смотрит на самовар, на поверхности которого получается уродливое изображение, или строит гримасы перед зерка­лом, он просто забавляется. Но когда ребенок входит из­ломанной походкой в комнату, говорит писклявым голосом - это не мотивировано, это бросается в глаза. Никто не станет удивляться, если ребенок дошкольного возраста го­ворит глупости, шутит, играет, но, если ребенок строит из себя шута и этим вызывает осуждение, а не смех, это производит впечатление немотивированного поведения.

Самой существенной чертой кризиса семи лет можно было бы назвать начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка.

Что скрывается за впечатлением наивности и не­посредственности поведения ребенка до кризиса? Наивность и непосредственность означают, что ребенок внешне та­кой же, как и внутри. Одно спокойно переходит в другое, одно непосредственно читается нами как обнаружение второго. Какие поступки мы называем непосредственны­ми? У взрослых людей детской наивности, непосредст­венности очень мало, и наличие их у взрослых производит комическое впечатление. Например, комического актера Ч. Чаплина отличает то, что, играя серьезных людей, он начинает вести себя с необычайно детской наивностью и непосредственностью. В этом главнейшее условие его комизма.

Утеря непосредственности означает привнесение в наши поступки интеллектуального момента, который вклинивается между переживанием и непосредственным поступком, что является прямой противоположностью наивному и непосредственному действию, свойственному ребенку. Это не значит, что кризис семи лет приводит от непосредственного, наивного, недифференцированного переживания к крайнему полюсу, но, действительно, в каждом переживании, в каждом его проявлении возникает некоторый интеллектуальный момент.

Развитие смыслового восприятия человека можно сравнить с тем, как смотрит на шахматную доску или как играет на ней ребенок, не умеющей играть, и ребенок, научившийся играть. Ребенок, не умеющий играть, может забавляться шахматными фигурками, подбирать их по цвету и т. д., но движение фигурок не будет определяться струк­турно. Ребенок, который научился играть в шахматы, будет поступать иначе. Для первого ребенка черный конь и белая пешка не связаны между собой, а второй, знающий ход коня, понимает, что неприятельский ход конем угрожает его пешке. Для него конь и пешка - единство. Точно так хороший игрок отличается от плохого тем, что иначе видит шахматное поле.

Существенная черта восприятия - структурность, т. е. восприятие не складывается из отдельных атомов, но представляет собой образ, внутри которого существуют различные части. В зависимости от того, в каком поло­жении находятся фигуры на шахматной доске, мы видим ее по-разному.

Окружающую действительность мы воспринимаем так, как шахматист воспринимает шахматную доску: мы воспринимаем не только соседство предметов или смежность их, но и всю действительность со смысловыми связями и отношениями. В речи существуют не только названия, но и значения предметов. Ребенку уже очень рано приходит­ся выражать в речи не только значения предметов, но и свои и чужие действия, и свои внутренние состояния («я хочу спать», «я хочу есть», «мне холодно»). Речь как средство общения приводит к тому, что приходится на­зывать, связывать со словами наши внутренние состояния. Связь же со словами никогда не означает образования простой ассоциативной связи, а всегда означает обобще­ние. Всякое слово обозначает не единичную вещь. Если сказать, что сейчас холодно, и через день сказать то же самое, это означает, что всякое единичное ощущение хо­лода тоже обобщено. Таким образом, возникает обобще­ние внутреннего процесса.

У младенца нет осмысленного восприятия: он вос­принимает комнату и не воспринимает отдельно стульев, стола и т. д., он будет воспринимать все как нерасчленен­ное целое, в отличие от взрослого, который рассматрива­ет фигуры, выступающие на фоне. Как ребенок раннего возраста воспринимает собственные переживания? Он радуется, огорчается, но не знает, что он радуется, так же как младенец, когда он голоден, не знает, что он голоден. Большая разница существует между ощущением голода и знанием того, что я голоден. Ребенок раннего возраста не знает собственных переживаний.

В 7-летнем возрасте мы имеем дело с началом возникновения такой структуры переживаний, когда ре­бенок начинает понимать, что значит «я радуюсь», «я огор­чен», «я сердит», «я добрый», «я злой», т. е. у него воз­никает осмысленная ориентировка в собственных пережи­ваниях. Точно так, как ребенок 3 лет открывает свое отношение с другими людьми, так семилетка открывает сам факт своих переживаний. Благодаря этому выступают некоторые особенности, характеризующие кризис семи лет.

1. Переживания приобретают смысл (сердящийся ребенок понимает, что он сердит), благодаря этому у ребенка возникают такие новые отношения к себе, кото­рые были невозможны до обобщения переживаний. Как на шахматной доске, когда с каждым ходом возникают совершенно новые связи между фигурками, так и здесь возникают совсем новые связи между переживаниями, ког­да они приобретают известный смысл. Следовательно, весь характер переживаний ребенка к 7 годам перестраивается, как перестраивается шахматная доска, когда ребенок на­учился играть в шахматы.

2. К кризису семи лет впервые возникает обобще­ние переживаний, или аффективное обобщение, логика чувств. Есть глубоко отсталые дети, которые на каждом шагу переживают неудачи: обычные дети играют, ненор­мальный ребенок пытается присоединиться к ним, но ему отказывают, он идет по улице, и над ним смеются. Од­ним словом, он на каждом шагу проигрывает. В каждом отдельном случае у него есть реакция на собственную недо­статочность, а через минуту смотришь - он совершенно до­волен собой. Тысячи отдельных неудач, а общего чувства своей “малоценное” нет, он не обобщает того, что случа­лось уже много раз. У ребенка школьного возраста возни­кает обобщение чувств, т. е., если с ним много раз случа­лась какая-то ситуация, у него возникает аффективное образование, характер которого так же относится к единичному переживанию или аффекту, как понятие относится к единичному восприятию или воспоминанию. Например, у ребенка дошкольного возраста нет настоящей самооценки, самолюбия. Уровень наших запросов к самим себе, к нашему успеху, к нашему положению возникает именно в связи с кризисом семи лет.

Ребенок дошкольного возраста любит себя, но само­любия как обобщенного отношения к самому себе, которое остается одним и тем же в разных ситуациях, но самооцен­ки как таковой, но обобщенных отношений к окружаю­щим и понимания своей ценности у ребенка этого возрас­та нет. Следовательно, к 7 годам возникает ряд сложных образований, которые и приводят к тому, что трудности поведения резко и коренным образом меняются, они принципиально отличны от трудностей дошкольного возраста.

Такие новообразования, как самолюбие, самооценка, остаются, а симптомы кризиса (манерничанье, кривляние) преходящи. В кризисе семи лет благодаря тому, что возни­кает дифференциация внутреннего и внешнего, что впер­вые возникает смысловое переживание, возникает и острая борьба переживаний. Ребенок, который не знает, какие взять конфеты - побольше или послаще, не находится в состоянии внутренней борьбы, хотя он и колеблется. Внутренняя борьба (противоречия переживаний и выбор собственных переживаний) становится возможна только теперь.

Есть типические формы трудновоспитуемости, которые в дошкольном возрасте еще не могут встретить­ся. Сюда относятся конфликты, противоречивые пережи­вания, неразрешимые противоречия. По сути дела там, где возможно это внутреннее раздвоение переживаний, где впервые ребенок понимает свои переживания, где возника­ет внутреннее отношение, там и совершается такое изме­нение переживаний, без которого школьный возраст был бы невозможен. Сказать, что в кризисе семи лет дошколь­ные переживания изменяются на школьные, - значит, ска­зать, что возникло новое единство средовых и личностных моментов, которые делают возможным новый этап развития - школьный возраст. Для ребенка изменилось отноше­ние к среде, значит, изменилась и сама среда, значит, из­менился ход развития ребенка, наступала новая эпоха в развитии.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Личностные кризисы 1 года, 3 и 7 лет имеют очень важное значение для дальнейшего развития ребёнка. Поэтому очень важно, чтобы взрослые с

Пониманием и терпением относились к ребёнку в это время. Для этого рекомендуется избегать крайностей в общении с ребёнком (нельзя всё позволять малышу или всё запрещать). Важно согласовать стиль поведения со всеми членами семьи. Нельзя оставлять без внимания то , что происходит с ребёнком, но при этом надо постараться объяснить ему, что у его родителей и других родственников есть другие дела кроме заботы о нём. И что в решении некоторых проблем он может помочь. Важно давать ребёнку выполнять самостоятельно задания, чтобы он почувствовал свою автономность. Нужно поощрять его инициативу, побуждать к ней (если её нет). Но при этом ребёнок должен всегда чувствовать поддержку и одобрение значимого для него взрослого. Нужно помнить, что запрет и повышение голоса- самые неэффективные средства воспитания, и попытаться обходиться без них.

Когда ребёнок станет чуть- чуть старше, важно расширять круг знакомств ребёнка, чаще давать ему поручения, связанные с общением с другими взрослыми и сверстниками. При этом следует укреплять уверенность ребёнка в своих силах. Но надо помнить, что ребёнок в своём поведении и поступках подражает взрослым, и постараться подавать ему хороший личный пример. Однако всё это возможно только в том случае, если у ребёнка со взрослым (родителем) установлен тесный эмоциональный контакт.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новые ценности образования: тезаурус (для учителей и школьных психологов); Российский фонд фундаментальных исследований, институт педагогических инноваций Российской академии образования;

Москва 1995.

2. Л. С. Выготский. Вопросы детской психологии; Изд. “Союз”; СПб 1997

3. Л. Ф. Обухова. Возрастная психология. Учебник;

Изд. ’’Роспедагенство’’; Москва 1996