

*Н.В. Носкова*

## **Экспериментальное изучение выбора в детских возрастах**

Исследование выбора осуществляется нами на методологии культурно-исторической психологии в понимании развития человека. В этом контексте выбор может определяться как высшая форма поведения, реализующая личностную (субъективную) активность. В период детства выбор из реакции становится высшей формой поведения. Если реакция выбора – это спонтанное и неосознанное, интуитивное предпочтение чего-либо имеющегося в избытке, то как высшая форма поведения выбор всегда смещен в плоскость нравственного начала человека, связан с его ценностно-смысловым центром. Общими для выбора как реакции и как высшей формы поведения выступают функции селекции и структурирования. Тогда как для выбора как высшей формы поведения характерна функция самоопределения, через которую личность самоидентифицируется, презентует себя социуму и одновременно творит себя. Б.Ф. Поршнев одним из первых в отечественной социальной психологии определил выбор как основную функцию личности [1].

Используя основные понятия структуры возраста, мы можем проследить становление предпосылок выбора как высшей формы поведения через появление особых характеристик субъекта в конкретном возрастном этапе развития. К таким предпосылкам можно отнести «психологические реальности», задающие жизненные альтернативы.

Впервые психологическая биполярность в жизни человека возникает в конце раннего и в начале дошкольного детства с появлением центрального новообразования возраста – воображения. Жизнедеятельность человека с этого времени может реализовываться одновременно в двух планах – реальном и условном. Ребенок творит новые смыслы, затем новые правила и в младшем школьном возрасте открывает свой внутренний мир, где можно вести диалог с самим собой. Здесь возникает новая психологическая биполярность – «внешнее и внутреннее». Овладев своим вниманием, ребенок произвольно, по своему усмотрению способен выбирать фигуру и фон в конкретный момент жизнедеятельности [2]. Подросток (13–18 лет), согласно Л.С. Выготскому, приобретает способность

к мысленному раздвоению, к схизису. Это новая биполярность – «я для других» и «я для себя», которая контролируется ребенком. Таким образом, к концу детского онтогенеза человек обладает всеми предпосылками реализации выбора как высшей формы поведения и способен задавать его для себя в любых обстоятельствах.

Понятие «выбор» Л.С. Выготским используется для характеристики свободы и воли. Так, «свобода – это выбор между двумя возможностями, определенными не извне, и изнутри самим ребенком» [3, с. 247]. Л.С. Выготский отмечает, что овладение «реакцией выбора» коррелирует с процессом обучения произвольному управлению своей деятельностью. Выбор связан со свободой воли. Свободный выбор – это воля плюс интеллект. Слепая воля, несвободный выбор, характеризуется отсутствием борьбы аффекта и интеллекта, а воля «базируется» на аффекте.

Перенос этих рассуждений в область возрастного развития и данные последних научных исследований [4] указывают на возраст 15–17 лет как период появления свободной воли и личностного выбора. Юноша становится субъектом волевой сферы и по отношению к своему поведению и внутреннему миру оказывается надситуативным, инициативным, способным осмысливать и переосмысливать свои внутренние психологические характеристики. Воля становится «органом» выбора. Дети более ранних возрастов еще нуждаются во внешне заданной ситуации выбора, в задачах на выбор для того, чтобы стать в дальнейшем субъектом воли.

«Модель» интериоризации, присвоения ребенком культурных средств управления своей психикой и поведением в контексте онтогенеза выбора может иметь следующее конкретное «наполнение»: ребенок начинает использовать выбор только после того, как он первоначально являлся коллективной формой поведения. Это указывает на необходимость внесения выбора в культуру общения ребенка и взрослого. Взрослый создает ситуацию выбора для ребенка и демонстрирует ее в своем поведении как осмысление любой жизненной ситуации. На втором этапе, когда ребенок начинает присваивать эту форму поведения, он предлагает взрослому ситуацию выбора: «Мама, выбирай, мы будем де-

лать или это, или это». Взрослому нужно признать за ребенком такое право и практиковать внесенную последним альтернативность во взаимодействии с ним. Таким образом, начиная с дошкольного и до подросткового возраста ребенок практикуется во «внешнем» применении выбора на уровне средств и способов действий. Такая практика через действие в юношеском возрасте должна нормативно стать способом и стилем жизни. Итог развития, становления выбора как высшей формы поведения проявляется в способности юноши самоопределиваться через первый жизненный выбор – выбор профессии.

Готов ли современный взрослый (родитель и педагог) предоставить практику выбора при воспитании ребенка? На этот вопрос мы пытались ответить в своем исследовании. Данный вопрос изучался совместно с аспирантом кафедры О.Б. Мингалева (2005). Так, родители детей 5–7 лет на предложение назвать конкретные ситуации жизнедеятельности, где они предоставляют своему ребенку выбор, первично реагировали удивлением и замешательством. Некоторые просили уточнить вопрос и привести примеры. После размышлений были получены следующие варианты ответов, которые дали 80% опрошенных (всего в исследовании приняли участие 40 чел., в основном мамы). Все родители называли ситуации выбора еды, одежды и игрушек. Только половина из них предлагали своим детям на выбор виды деятельности (игра, рисование, хозяйственная деятельность, прогулка).

Некоторые из родителей (10%) не называли ни одной ситуации выбора, а еще 10% родителей под выбором понимают «шантаж» («или ты читаешь азбуку, или я не позволю тебе смотреть телевизор») или вседозволенность ребенка («делай, что хочешь и когда хочешь»).

Анализ ответов показал, что создание ситуаций выбора в семейном воспитании не является осознанным средством развития личности ребенка. Часть родителей используют альтернативы, предлагаемые детям, только после протестов и конфликтов в общении с ними. Отметим, что заданный вопрос вызвал интерес у большинства родителей, несмотря на первую реакцию недоумения, и стимулировал их к рефлексии о собственных приемах воспитания детей. Некоторые родители отмечали отсутствие этой темы в популярной педагогической литературе.

Анализ программ по дошкольному и начальному образованию в России, так же, как и ответы родителей, показал неутешительную картину в аспекте изучаемого вопроса: лучший вариант, когда несколько (2–3) ситуаций на выбор обозначены в программе, но их содержание

полностью аннулирует саму идею выбора (даже из заданных альтернатив). Например, ребенку во время одевания на прогулку предлагают выбрать, какую обувь надеть, валенки или сандалии. Если он делает неправильный выбор, то его стараются убедить, что он ошибся. Или: перед обедом ребенку предлагают на выбор: мыть или не мыть руки.

Рассмотрим данные ситуации с точки зрения психологии выбора и их значимости для развития личности ребенка, становления произвольных форм поведения.

Безусловно, это ситуации псевдовыбора, ибо альтернативы задаются взрослым, что оправдано психологическими особенностями возраста 3–7 лет – дошкольного детства. Эти дети не способны самостоятельно формулировать альтернативы, если они ранее не демонстрировались взрослым или «продвинутым» сверстником в ситуации общения с ним. «Свобода воли» дошкольника, как известно, реализуется через игровую деятельность, где обозначены два пласта жизнедеятельности: мнимый и реальный. Биполярность этих условий еще «внешняя», но ребенок осваивает переход из одной реальности в другую через разные виды игр. Но если в мнимой (игровой) ситуации в этом ему помогает взрослый, сверстник, то в реальных отношениях ни родители, ни педагоги сознательно не предлагают таких моделей поведения, а если предлагают, то они формальны и не развивают активности дошкольника, что препятствует своевременному осознанию ребенком своих интересов, прав и обязанностей. Формулируемые в отечественных программах воспитания альтернативы выбора абсурдны изначально, искусственны. Как указывает А.В. Брушлинский [5], здесь выбора альтернатив не происходит, ибо выбор не сопряжен с ответственностью за него. Может ли реально взрослый позволить ребенку выйти в сандалиях на снег? Он никогда не допустит развития подобной ситуации! Равно как и не допустит немых рук за обедом. Ответственность за здоровье ребенка несет взрослый. Таким образом, мы видим несостоятельность предложенных ситуаций выбора в одной из образовательных программ для детей дошкольного возраста (мы намеренно не называем ее, так как не ставили своей целью оценку всей программы). Наблюдения показывают, что любимый педагогами вариант предоставления ребенку выбора – это создание «свободных» ситуаций типа: «Рисуйте, что хотите», «Делайте, что хотите», «Играйте, как хотите». В результате, когда рассматриваешь рисунки детей на свободную тему, то обнаруживаешь убогость и примитивность сюжетов, потому

что дети рисуют то, что они умеют лучше всего (домики, цветочки, солнышко, машинки). Вместо ожидаемого развития фантазии и «свободы творчества» человека данного возраста мы получаем ситуацию стандарта, репродукции и скуки.

В исследовании, проведенном под нашим руководством студенткой 5 курса факультета психологии и философии Я. Репко (2004), было выявлено, что 66,7% педагогов только частично готовы предоставить выбор своим воспитанникам. Но по содержанию предлагаемые ими сферы альтернативности реальной жизнедеятельности малыша ограничены режимными моментами и видами деятельности, которые соответствуют возрасту. По сути они стандартны, формальны, не ориентированы на личность малыша. Например, это самостоятельный выбор игр детьми в свободное время, выбор игрушек, самостоятельное распределение ролей, выбор орудий для трудовой деятельности, выбор книг для чтения, выбор того, кто будет читать. Некоторые педагоги называли такие ситуации, как самостоятельный выбор времени – когда пойти мыть руки (!?), сходить в туалет (!?), самостоятельный выбор партнера по игре, выбор дежурных и распределение обязанностей, самостоятельный выбор при слушании знакомых музыкальных произведений, выбор способов решения конфликтных ситуаций. Можно сказать, что в предложенных воспитателями ситуациях проявляется частично не осознаваемое ими перекладывание профессиональных функций, ответственности на ребенка.

Другая группа педагогов (33,3%) не предложила конкретных ситуаций, где они могли бы предоставить ребенку выбор. Стоит, на наш взгляд, отметить честность данных педагогов в ответах на вопросы анкеты. Они не видят смысла выходить за рамки рекомендаций базовых программ обучения и воспитания. Мы пишем об этом потому, что в современном образовании, которым недовольны многие, но не могут осознать, чем именно, назрела необходимость смены парадигмы подготовки специалистов. Иначе «безлюдность» образования, по меткому выражению Г.А. Цукерман, будет не только прогрессировать, но и в недалеком будущем эхом отразится на социальной жизни государства. Поэтому разработка содержания «задач на выбор» в дошкольном образовании может помочь педагогам и родителям в решении вопросов становления ребенка как личности, способной осознавать свою позицию и свое отношение к происходящему в большинстве жизненных ситуаций.

Анализ зарубежных программ образования для детей дошкольного возраста (Германии, Ни-

дерландов, США) показал, что задачи воспитания активного члена общества в разных странах решаются по-разному. Используются средства ознакомления ребенка с его правами (информационная стратегия) и практика реальных выборов, чтобы ребенок научился выделять ситуации, предполагающие различные варианты решений, и освоил разные стратегии выбора. С этой целью, например, в программе штата Нью-Йорк предусмотрено не только информационное ознакомление ребенка с его правами, но и активное участие детей в организации и планировании жизнедеятельности группы на весь рабочий день.

В нашем исследовании совместно со студенткой Я.В. Репко было разработано содержание «задач на выбор». Они апробированы в практике работы с детьми старшего дошкольного возраста в 2004 г. Детей знакомили с культурой голосования (с учетом специфической для них конформности) при решении спорных вопросов. Удалось доказать, что сам факт предоставления ребенку права на выбор способствует развитию центральной функции сознания в дошкольном возрасте (эмоции), воли и самостоятельности, снижению конфликтности во взаимоотношениях детей, так как ситуация решения «задач на выбор» есть пример сотрудничества взрослого и ребенка.

Подобный эффект был получен при введении нестандартных уроков по методике Е.С. Шабельника [6] в содержание образования детей 9–10 лет. Студентка 5 курса факультета психологии и философии АлтГУ Е. Воробьева (2004) проводила эти занятия в модификации, отвечающей целям исследования. Данное научное изыскание позволило не только выявить расширение представлений о своих личных правах, повышение уровня их осознанности у младших школьников, но и зафиксировать процесс дифференцирования прав и обязанностей (в контрольной группе слитность, синкретичность социального пространства в самосознании детей сохранилась). Результаты работы показали, что предоставление детям даже знания о возможности выбора в ситуациях регламентированного учебного процесса способствует осознанию ими себя как субъектов происходящего «здесь и сейчас», а также осознанию гуманных ценностей в отношениях между людьми. Психологически ребенок младшего школьного возраста приближается к реализации собственно выбора. В его сознании возникает вторая установка, обеспечивающая реализацию возможности выбирать (внутренний диалог, внутренний план действий). Две альтернативные позиции уже представлены в психике

ребенка, но для появления собственно выбора не достаёт третьей альтернативы – «я для себя и я для других», которая обеспечит подростку становление «определяющего принципа» [7] для реализации собственно выбора, а не его суррогатов.

Как «измерить» личностную готовность молодого человека к самостоятельному выбору? Проведённые нами исследования показывают, что успешно эту задачу можно решить при помощи сконструированной методики «Куда пойдёт Иван Царевич?» [8].

Для изучения выбора как высшей формы поведения в подростковом возрасте мы исходили из понимания выбора как личностного акта, через который транслируется не часть личности, а её целостность, единство, её сущностные основания, жизненные отношения. Поэтому ситуация, в которой актуализируется способность человека выбирать, должна содержать в себе «потери», отрицания, а не только приобретения (понимание выбора Поршневым). Лучшей такой ситуацией оказывается модель «перекрестка дорог». В сказкотерапии такой ситуацией является та, в которую попадает Иван-царевич. Перед ним на пути возникает камень с написанными на нём «потерями», которые постигнут главного героя, если он выберет ту или иную дорогу. Однако в сказкотерапии интерпретируется направление, выбранное человеком. Стратегия оценивается именно по объекту выбора. В нашем случае важнее оценка мотивировок выбора. После ответа на вопрос «Куда пойдёт Иван Царевич?» спрашивают «Почему?» Варианты ответа мы соотнесли с жизненными мирами, обозначенными в исследованиях Е.Ф. Василюка, так как его понимание выбора построено также на идеях Б.Ф. Поршнева. Автор выделил четыре «жизненных мира»: инфантильный, реалистический, ценностный и творческий. Согласно Е.Ф. Василюку [9], выбор возможен только во внешне легком и внутренне сложном мире. Предельно формально выбор здесь есть действие субъекта, которым он отдаёт предпочтение одной альтернативе перед другой на определенном основании. Этим основанием могут быть только ценности. Чистая культура выбора всегда трагична. Как и Б.Ф. Поршнев, автор указывает на отрицание отдельных альтернатив в угоду другим. Качество выбора как его содержательная характеристика связано с глубиной оснований предпочтения и с ясностью альтернативных смыслов жизненных отношений. В итоге автор заключает, что выбор – это акт сознательный, произвольный, ответственный, ценностный и свободный. В инфантильном и реальном мире выбор невозможен, только в ценностном и твор-

ческом появляется этот вид активности человека, через который происходит обретение нового смысла жизни, познание себя и оценка себя как личности. Исследование корреляции стратегий выбора с терминальными ценностями у подростков 13–17 лет в ситуациях, моделирующих неопределённый жизненный выбор, показало, что эта корреляция неоднозначна и не крепка [10–12]. Предположительно можно говорить о более тесной связи инструментальных ценностей и стратегий выбора.

Проективная сущность методики позволяет её модифицировать в соответствии с целями исследования. Как известно, на картине Васнецова изображён всадник у придорожного камня, лежащего на перепутье. Человек нарисован со спины. На камне написаны знаменитые слова: «Направо пойдёшь – коня потеряешь, налево пойдёшь – себя потеряешь, прямо пойдёшь – ничего не найдёшь!» Куда пойдёт Иван-царевич и почему он пойдёт по этой дороге? Это один вариант. В другом варианте методики (который в настоящее время проходит апробацию) на камне ничего не написано, но есть перекресток дорог, и ситуация выбора легко считывается. Здесь особый интерес представляет сочинённый испытуемым вариант: кто это и куда он идёт, какова его цель, а потом – что выберет и почему? Что с ним произойдёт далее?

Применение ситуаций в форме сказки отвечает психологическим особенностям самосознания отрока. Доказано, что дети этого возраста отличаются творением мифа о себе, их сознание мифологично [13; 14]. В своё время П.Б. Ганнушкин [15] отметил факт «псевдологичности» подростков и юношей. Это обстоятельство долгое время не учитывалось при изучении детей данного возраста. Кажущаяся взрослость подростков 13–17 лет провоцировала исследователей на использование вопросников и анкет, тестов, предназначенных для взрослых испытуемых, применение прямых вопросов и «реальных» ситуаций конфликта.

Сказочная модель ситуации «перекрестка дорог» характеризуется ещё одной важной психологической особенностью: она относится к типу ситуаций с «расширяющимися возможностями», что делает их открытыми, имплицитно они содержат в себе возможность выйти за рамки заданного, быть надситуативными. Это обстоятельство позволяет не воспринимать предлагаемую ситуацию как задачу с заданными альтернативами.

Экспериментальная методика «Куда пойдёт Иван Царевич?» была апробирована в исследованиях, осуществляемых под нашим руковод-



ством, а в настоящее время проходит процедуру стандартизации в одной из диссертационных работ кафедры.

Продemonстрируем некоторые результаты использования данной методики. Пубертатный возраст (по периодизации Л.С. Выготского, с 13 до 17 лет) интересен «экстериоризированностью» освоения процесса сознательного творения себя, где выбор является не просто инструментом самоопределения, а социальной ситуацией развития. Экспериментальное изучение выбора в смоделированной ситуации «перекрестка жизненных дорог» у подростков 13–16 лет показало, что у подростков 13 лет доминирует «инфантильный» и «реалистический» выбор (75% от общего количества испытуемых), можно говорить, что только после прохождения кризиса тринадцати лет и появления собственно самосознания как высшей психической функции возникает готовность к выбору и способность к его реализации.

Для экспериментального изучения отношения к выбору в подростковом возрасте мы использовали традиционную схему рассмотрения любого психологического явления с точки зрения его структуры:

- эмоциональный компонент выбора, который проявляется в переживании ситуации конфликта, в распаде устойчивого отношения к субличностям, в оценочной активности человека. Эмоциональный компонент связан с напряженными смысловыми оттенками самого процесса выбора и позитивным эмоциональным самоощущением после его реализации (переживание свободы, чувство хозяина жизни). Этот ведущий компонент в смысловой регуляции поведения личности;

- интеллектуальный компонент выбора проявляется в способности человека сформулировать альтернативные цели (альтернативы самого себя), найти способы реализации выбранной альтернативы. Чем выше уровень антиномичности альтернатив, отражающих жизненные отношения субъекта, «логической несовместимости», тем выше вероятность осуществления свободного выбора; к этому же компоненту относится предварительное прогнозирование результатов выбора;

- волевой компонент выбора реализует непосредственно усилия вхождения личности в состояние «дихотомии» и выхода из этого состоя-

ния путем принятия решения в пользу одной из альтернатив этого в поведении.

Предположительно каждый из компонентов выбора получает свое преимущественное содержание наполнение в том или ином периоде детского онтогенеза, когда функциональные связи сознания обуславливает центральная его функция в том или ином возрасте, оставаясь целостным актом и фактом личности. Так, в дошкольном возрасте эмоциональный компонент выбора является определяющим в ситуациях альтернатив, заданных извне. Это реакция выбора. Реальное поведение дошкольника напоминает поведение буриданова осла: желание иметь все и соответственно метания в подобных ситуациях. Дошкольник нуждается в практике выборов относительно как предметов и объектов, так и социального взаимодействия. В школьном возрасте (по периодизации Л.С. Выготского, это дети 8–13 лет) интеллектуальный компонент начинает набирать силу, так как мышление в понятиях и произвольное внимание становятся главными составляющими развития человека данного возраста. Но проблема в том, что школьник только становится способным анализировать сильные и слабые стороны объектов, ситуаций, из которых необходимо произвести выбор, селектирует их, но не способен еще самостоятельно сформулировать альтернативы и реализовать принятое решение до конца, мотивировки выбора чаще сводятся к индивидуальным потребностям. Только ребенок пубертатного возраста (13–18) с основными линиями развития (самосознание) становится способным к выбору как высшей форме поведения, где воля начинает выступать «инструментом» выбора и человек готов самоопределяться в узком значении этого слова. Выбор как понятие по индивидуальному значению соединяется в единую корреляционную сеть с понятиями «свобода» и «ответственность» [16].

Итак, способность выбирать появляется у человека только в период отрочества. Попытки практической психологии исследовать данный феномен в развитии человека свелись лишь к редуцированию этой высшей формы поведения к ситуации принятия решения, умению оценивать – дифференцировать по балльной системе отдельные альтернативные объекты, выявлению жизненных приоритетов в большинстве случаев вербальными способами.

## Литература

1. Поршнев Б.Г. Функция выбора – основа личности // Проблемы личности : материалы симпозиума. – М., 1970. – Т. 1.
2. Горлова Е.Л. Практика обучения и содержание возрастного новообразования младших школьников в контексте возрастной периодизации Л.С. Выготского // Культурно-историческая психология развития / под ред. И.А. Петуховой. – М., 2001.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. – М., 1998. – Т. 3.
4. Сысоева И.В. Психологические особенности формирования личности в юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2003.
5. Брушлинский А.В. Субъектно-деятельностная теория и ситуация выбора // Культурно-историческая психология развития. – М., 2001.
6. Шабельник Е.С. Права ребенка. – М., 1998.
7. Асмолов А. Специфика личностного выбора // Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М., 2002.
8. Носкова Н.В. Выбор и творчество // Культурно-исторический подход и проблемы творчества : материалы третьих Чтений памяти Л.С. Выготского / под ред. Е.Е. Кравцовой и др. – М., 2003.
9. Василюк Ф.Е. Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева и др. – М., 1997.
10. Носкова Н.В. Психология выбора в контексте возрастного развития человека // Сибирский психологический журнал. – 2004. – №19.
11. Носкова Н.В. Проблема выбора в возрастной психологии // Актуальные вопросы современной психологии : материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Орехово-Зуево, 2001.
12. Игнатова А.В. Стратегии поведения подростков в ситуации жизненного выбора : дипломная работа : [рукопись]. – Барнаул, 2003.
13. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. – М., 2000.
14. Олесик А.М. Психологические характеристики самосознания современного подростка : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2002.
15. Ганнушкин П.Б. Клиника «малой психиатрии» // Избранные труды. – М., 1964.
16. Класс М.А. Особенности понимания свободы подростками из разных социальных условий : дипломная работа : [рукопись]. – Барнаул, 2002.