ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ
МГУ имени М. В. ЛОМОНОСОВА

Л. Ф. Обухова

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УЧЕБНИК ДЛЯ СПО

Рекомендовано Учебно–методическим отделом среднего профессионального образования в качестве учебника для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования

Книга доступна в электронной библиотечной системе biblio-online.ru

Москва ▪ Юрайт ▪ 2016

УДК 159.9(075.32)
ББК 88.37я723
О26

***Автор*:**

Обухова Людмила Филипповна — профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета, действительный член Российской академии естественных наук, лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования.

Обухова, Л. Ф.

О26 Возрастная психология : учебник для СПО / Л. Ф. Обухова. — М. : Издательство Юрайт, 2016. — 460 с. — Серия : Профессиональное образование.

ISBN 978-5-9916-5916-1

Первоначальный вариант этой книги, вышедший в 1994 г., представлял собой первую в современной отечественной психологической науке попытку создания полноценного учебника по детской психологии. Он объединил в себе научные достижения как зарубежной (З. Фрейд, А. Фрейд, Ж. Пиаже, Э. Эриксон и др.), так и российской (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин и др.) психологии. В учебнике представлен анализ ведущих мировых и отечественных теорий психического развития, многообразный фактический материал, а также дано описание животрепещущих проблем, решаемых исследователями в области возрастной психологии.

За прошедшие годы и в жизни, и в науке произошли значительные перемены. Для сохранения научно-педагогической значимости учебника, ставшего широко известным, в первоначальный текст были внесены существенные изменения и дополнения.

Для студентов-психологов и педагогов, а также для всех, кто интересуется вопросами психического развития детей.

УДК 159.9(075.32)
ББК 88.37я723

ISBN 978-5-9916-5916-1

© Обухова Л. Ф., 2006
© ООО «Издательство Юрайт», 2016

Оглавление

Предисловие 7

Глава 1. Детство как предмет психологического исследования 12
1.1. Исторический анализ понятия «детство» 12
1.2. Детство как предмет науки 26
1.3. Специфика психического развития ребенка 30
1.4. Стратегии исследования психического развития ребенка 33
Вопросы для самоконтроля 39
Литература 40

Глава 2. Преодоление биогенетического подхода к исследованию психики ребенка 41
2.1. Биогенетический принцип в психологии 41
2.2. Нормативный подход к исследованию детского развития 43
2.3. Отождествление научения и развития 48
2.4. Теория трех ступеней детского развития 51
2.5. Структурный принцип в детской психологии 54
2.6. Концепции соотношения двух факторов психического развития ребенка 56
2.7. Подходы к анализу внутренних причин психического развития ребенка 62
2.8. Соотношение основных психологических школ в детской психологии XX в. 78
Вопросы для самоконтроля 81
Литература 81

Глава 3. Психоаналитические теории детского развития 82
3.1. Классический психоанализ Зигмунда Фрейда 82

3.2. Проблемы психологии развития ребенка в психоанализе ... 93
3.3. Развитие классического психоанализа в работах Анны Фрейд ... 95
3.4. Эпигенетическая теория развития личности Эрика Эриксона ... 102
Вопросы для самоконтроля ... 130
Литература ... 130

Глава 4. Теория социального научения ... 131
4.1. Отход от классического бихевиоризма ... 131
4.2. Воспитание и развитие ... 136
4.3. Критические периоды социализации ... 149
4.4. Поощрение и наказание как условия формирования нового поведения ... 153
4.5. Роль подражания в формировании нового поведения ... 157
4.6. Ребенок и взрослый ... 160
4.7. Семья как фактор развития поведения ребенка ... 162
Вопросы для самоконтроля ... 167
Литература ... 167

Глава 5. Учение Жана Пиаже об интеллектуальном развитии ребенка ... 168
5.1. Этапы научной биографии ... 168
5.2. Ключевые понятия концепции Ж. Пиаже ... 174
5.3. Открытие эгоцентризма детского мышления ... 181
5.4. На пути к открытию стадий интеллектуального развития ребенка ... 195
5.5. Факторы интеллектуального развития ребенка ... 206
5.6. Стадии интеллектуального развития ребенка ... 209
Вопросы для самоконтроля ... 216
Литература ... 216

Глава 6. Л.С. Выготский и его школа ... 217
6.1. Этапы научной биографии ... 217
6.2. Смена научного мировоззрения ... 223
6.3. Дальнейшие шаги по пути, открытому Л.С. Выготским ... 234
Вопросы для самоконтроля ... 243
Литература ... 243

Глава 7. Концепция Д.Б. Эльконина: раннее детство .. 245
7.1. Кризис новорожденности 245
7.2. Стадия младенчества 255
7.3. Кризис первого года жизни 268
7.4. Ранний возраст 270
7.5. Кризис трех лет 283
Вопросы для самоконтроля 292
Литература 292

Глава 8. Концепция Д.Б. Эльконина: детство 293
8.1. Дошкольный возраст 293
8.2. Кризис семи лет 331
8.3. Проблема готовности к школьному обучению 333
8.4. Младший школьный возраст 337
Вопросы для самоконтроля 357
Литература 357

Глава 9. Подростковый возраст в свете разных концепций 359
9.1. Историческое происхождение подросткового возраста 359
9.2. Классические исследования подросткового возраста в первой половине XX в. 362
9.3. Классические исследования подросткового возраста во второй половине XX в. 372
9.4. Новые тенденции в изучении отрочества (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович) 379
Вопросы для самоконтроля 390
Литература 390

Глава 10. Неоконченные споры 392
10.1. П.Я. Гальперин и Ж. Пиаже о предметном действии субъекта 392
10.2. О закономерностях функционального и возрастного развития психики ребенка 411
10.3. Формы и функции подражания в детстве 418
10.4. Проблема общих и специфических закономерностей психического развития слепоглухонемого ребенка ... 429
10.5. Нерешенные проблемы психологии развития 442
Вопросы для самоконтроля 444
Литература 445

Заключение 446
Приложение 1. Конвенция о правах ребенка 448
Приложение 2. Декларация прав ребенка (1959) 458

ПРЕДИСЛОВИЕ

В настоящее время в мире существует множество учебников по детской психологии. Практически каждый крупный западный университет имеет свой оригинальный вариант. Как правило, это объемные, хорошо иллюстрированные пособия, обобщающие огромное количество научных исследований; некоторые из них переведены на русский язык. Однако ни в одной из этих по-настоящему интересных книг мы не встречаем анализа целостной концепции детского развития, разработанной Л.С. Выготским и его последователями и являющейся истинной гордостью и подлинным достижением отечественной психологии.

Отсутствие знаний о столь существенной концепции заставляет нас считать, что любой зарубежный учебник не отражает в полной мере современный уровень психологических знаний о развитии ребенка.

Отечественные учебники по детской психологии невелики по объему и бедны иллюстративным материалом. К тому же им тоже присущ содержательный недостаток: обобщая опыт, накопленный в нашей науке, они дают весьма слабое представление о достижениях современной зарубежной психологии. Предлагаемая вниманию читателя книга и создавалась в основном для того, чтобы восполнить эти пробелы и представить многообразные подходы к пониманию психического развития ребенка, которые были разработаны в XX в., т.е. за весь период существования детской психологии как отдельной научной дисциплины.

Изложение материала опирается на несколько основных принципов. Это, прежде всего, принцип *историзма*, который позволяет нанизать на один стержень все важнейшие проблемы детского развития, возникавшие в разные временны́е периоды. В книге анализируется историческое происхождение понятия «детство», прослеживается связь истории детства с историей общества, показываются исторические предпосылки возникновения детской психологии как науки.

Второй принцип, положенный в основу выбора анализируемых концепций детского развития, связан с разработкой и введением в науку *новых методов исследования психического развития*. Изменения в представлениях о психическом развитии всегда связаны с появлением новых методов и способов исследования. «Проблема метода есть начало и основа, альфа и омега всей истории культурного развития ребенка», — писал Л.С. Выготский. Именно этот принцип, эта установка позволила проанализировать исторический путь детской психологии от первых наивных представлений о природе детства до современного углубленного системного изучения этого феномена. Биогенетический принцип в психологии, нормативный подход в исследовании детского развития, отождествление развития и научения в бихевиоризме, объяснение развития влиянием факторов среды и наследственности в теории конвергенции, психоаналитическое изучение ребенка, сравнительные исследования нормы и патологии, ортогенетические концепции развития — эти и многие другие подходы в отдельности и все вместе отражают сущность и иллюстрируют связь концепций психического развития и методов его исследования.

Третий принцип касается углубления понимания самого процесса развития *основных аспектов человеческой жизни* — эмоционально-волевой сферы, поведения и интеллекта, что связано с введением новых методов научного исследования. Теория классического психоанализа З. Фрейда развивается в работах М. Клейн и А. Фрейд, а затем переходит в концепцию Э. Эриксона о психосоциальном развитии жизненного пути личности. Проблема развития в классическом бихевиоризме переосмысливается в когнитивной психологии и теории социального научения — самом мощном направлении современной американской психологии развития. Исследования познавательного развития ребенка также претерпевают изменения: наблюдается переход от изучения эпистемического субъекта (ребенка как усредненного субъекта познавательной деятельности) к изучению конкретного ребенка в реальных условиях его жизни.

На фоне этих выдающихся достижений западной психологии подлинный революционный переворот в детской психологии совершил Л.С. Выготский. Он предложил новое понимание хода, условий, источника, формы, специфики, движущих сил психического развития ребенка, описал стадии детского развития и переходы между ними, выявил и

сформулировал основные законы психического развития ребенка.

Л.С. Выготский избрал областью своего исследования психологию сознания. Он назвал ее вершинной психологией и противопоставил ее трем другим — глубинной, поверхностной и объяснительной. Л.С. Выготский разработал учение о возрасте как единице анализа детского развития и показал его структуру и динамику. Он заложил основы детской (возрастной) психологии, в которой реализуется системный подход к изучению детского развития. Учение о психологическом возрасте позволяет избежать биологизаторского и средового редукционизма при объяснении детского развития.

Анализ концепции Выготского составляет смысловое ядро данной работы. Однако было бы ошибкой считать, что его идеи застыли, превратились в догму, не получили закономерного развития и логического продолжения. Отметим, что не только достоинства, но даже и некоторая ограниченность идей Выготского стимулировали развитие отечественной детской психологии. Теоретический анализ идей Выготского и его последователей показывает, что существует детская (возрастная) психология, до сих пор мало известная большинству психологов.

Большой раздел учебника посвящен характеристике стабильных и критических периодов психического развития ребенка. Здесь анализ фактов детского развития осуществляется на основе учения Л.С. Выготского о структуре и динамике возраста. Структура возраста включает характеристики социальной ситуации развития ребенка, ведущего типа деятельности и основных психологических новообразований возраста.

В каждом возрасте социальная ситуация развития содержит противоречие (генетическую задачу), которое должно быть решено в особом, специфическом для данного возраста, ведущем типе деятельности. Разрешение противоречия проявляется в возникновении психологических новообразований возраста. Эти новообразования не соответствуют старой социальной ситуации развития, выходят за ее рамки. Возникает новое противоречие, генетическая задача, которая может быть решена благодаря построению новой системы отношений, новой социальной ситуации развития, свидетельствующей о переходе ребенка в новый психологический возраст. В этом самодвижении проявляется динамика детского развития.

Такова схема рассмотрения всех возрастных периодов детской жизни — от рождения до подросткового возраста, такова логика их развития, которая подробно анализируется в данной книге.

Специально подчеркнем, что на почве детской (возрастной) психологии к концу XX в. дифференцируются и оформляются новые отрасли психологии, изучающие психическое развитие ребенка. Так, уже существуют генетическая (общая) психология, которая изучает психические процессы с точки зрения их формирования и развития, и детская (возрастная) психология, предметом которой является содержание развития в каждом психологическом возрасте. В нашей стране представителями этих направлений навсегда останутся П.Я. Гальперин и Д.Б. Эльконин. В контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского продолжается разработка теоретических проблем психологии развития, где предметом осмысления становятся основные категории, с помощью которых возможно понимание самого «акта развития» (Б.Д. Эльконин).

Во второй половине XX в. интерес к личности конкретного ребенка породил необходимость возникновения детской (дифференциальной) психологии. Она знаменует собой переход от изучения усредненного ребенка как носителя определенных личностных особенностей, свойственных каждому психологическому возрасту, к изучению индивидуальных особенностей детей, обусловленных генетическими и социальными факторами (И.В. Равич-Щербо и др.).

Развитие нейропсихологии, разработанной А.Р. Лурия, ведет к необходимости изучения развития психики ребенка на фоне созревания нервной системы. Это, в свою очередь, порождает новое направление в науке — возникает нейропсихология нормы (Т.В. Ахутина, Е.Д. Хомская и др.).

Рассмотрение онтогенеза психики ребенка на фоне исторического времени, расширение «плоскостей» исследования, т.е. попытка синтеза социогенеза и онтогенеза, приводит к возникновению еще одного нового направления в изучении психического развития — социальной психологии детства (В.В. Абраменкова, А.В. Петровский и др.). В русле социальной психологии заявляет о себе этнопсихология детства (М. Мид, И.С. Кон и др.). Бесспорный приоритет в экспериментальной разработке этого направления в отечественной психологии детства принадлежит В.С. Мухиной.

Рост числа пожилых людей во всем мире требует изучения психологии людей зрелых и старческих возрастов. Так появляется психология полного жизненного цикла (*Life-span*). Эвристики для изучения этих проблем намечены в работах Э. Эриксона.

Сегодня наряду с академической детской психологией, которая преподается в учебных заведениях, возникает еще одно направление, отстаивающее свое право на существование, — это так называемая народная психология (*Folk Psychology*). Ее предметом являются взгляды, верования и представления родителей о поведении и развитии ребенка.

Перечисленные направления затрагиваются в книге лишь частично, их более полному анализу посвящены специальные монографии названных авторов и их обширные статьи. Здесь же представлены фундаментальные достижения детской (возрастной) психологии на протяжении ее становления и развития.

В заключительном разделе книги рассматриваются некоторые дискуссионные проблемы детской психологии — о причинах многоликости подражания в детстве, закономерностях функционального и возрастного развития психики ребенка, об общем и специфическом в развитии нормального и аномального ребенка, перечисляются фундаментальные проблемы психологии развития, которые еще ждут своего решения.

В конце каждой главы даны вопросы для самоконтроля и список литературы, включающий наиболее значимые работы в области детской психологии. Их чтение позволит углубить и расширить знания, представленные в учебнике.

На наш взгляд, такое построение учебника будет способствовать не только усвоению теорий, фактов, проблем и методов их изучения, но и развитию научного мышления в области детской психологии.

Пользуюсь случаем для того, чтобы выразить глубокую признательность за разного рода помощь студентам и аспирантам Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Московского городского психолого-педагогического университета, с которыми я имела удовольствие работать.

Глава 1

ДЕТСТВО КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Исторический анализ понятия «детство»

Сегодня любой образованный человек на вопрос о том, что такое детство, ответит, что детство — это период усиленного развития, изменения и обучения. Но только ученые понимают, что это период парадоксов и противоречий, без которых невозможно представить себе процесс развития. О парадоксах детского развития писали В. Штерн, Ж. Пиаже, И.А. Соколянский и многие другие. Д.Б. Эльконин говорил, что парадоксы в детской психологии — это загадки развития, которые ученым еще предстоит разгадать.

Свои лекции в Московском университете Д.Б. Эльконин неизменно начинал с характеристики двух основных парадоксов детского развития, заключающих в себе необходимость исторического подхода к пониманию детства. Рассмотрим их.

Первый парадокс. Человек, появляясь на свет, наделен лишь самыми элементарными механизмами для поддержания жизни. По физическому строению, организации нервной системы, типам деятельности и способам ее регуляции человек — наиболее совершенное существо в природе (рис. 1, *а*). Однако по состоянию на момент рождения в эволюционном ряду заметно падение совершенства — у ребенка отсутствуют какие-либо готовые формы поведения (рис. 1, *б*).

Как правило, чем выше стоит живое существо в ряду животных, тем дольше длится его детство и тем беспомощнее это существо при рождении. Таков один из парадоксов природы, который предопределяет историю детства.



Рис. 1: **восходящая линия — направление эволюции по линии взрослых особей от животных к человеку; нисходящая линия — направление эволюции по линии новорожденности от животных к человеку**

П.П. Блонский заметил, что по отношению к продолжительности всей жизни детство составляет у кошки 8%, у собаки — 13%, у слона — 29%, у человека — 33%. Детство человека, таким образом, относительно самое продолжительное (рис. 2, *а*). Одновременно с этим в ходе эволюции уменьшается отношение продолжительности утробного детства к внеутробному. Так, у кошки оно составляет 15%, у собаки — 9%, у слона — 6%, у человека — 3% (рис. 2, *б*). Эти парадоксы свидетельствуют о том, что психические механизмы поведения человека формируются прижизненно.

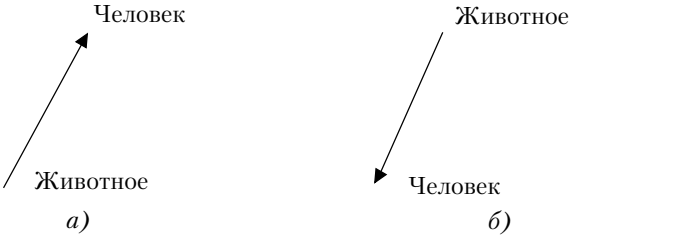


Рис. 2: **восходящая линия — отношение детства к продолжительности жизни; нисходящая линия — отношение продолжительности утробного детства к внеутробному**

Второй парадокс. В ходе истории материальная и духовная культура человечества непрерывно обогощалась. За тысячелетия человеческий опыт увеличился во много тысяч раз. Но за это же время новорожденный ребенок практически не изменился. Опираясь на данные антропологов об анатомо-морфологическом сходстве кроманьонца и современного европейца, можно предположить, что новорожденный

ребенок современного человека ни в чем существенном не отличается от новорожденного ребенка, жившего десятки тысяч лет назад (рис. 3). Как же получается, что при сходных природных предпосылках уровень психического развития, которого достигает ребенок на каждом историческом этапе развития общества, не одинаков?

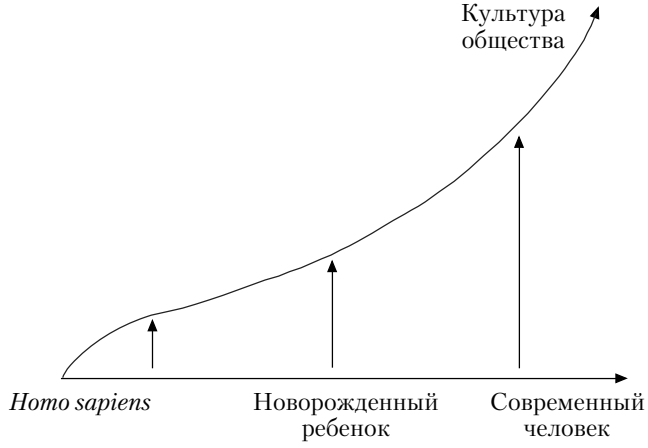


Рис. 3: **прямая горизонтальная линия — анатомо-морфологическое строение организма новорожденного ребенка от Homo sapiens до человека современного типа; восходящая кривая — развитие культуры общества на протяжении истории; прямые вертикальные линии — продолжительность детства в разные исторические эпохи**

Детство — период, продолжающийся от новорожденности до полной социальной и, следовательно, психологической зрелости; это период становления личности ребенка, превращение его в полноценного члена человеческого общества. При этом продолжительность детства в первобытном обществе не равна продолжительности детства в эпоху Средневековья или в наши дни. Этапы детства человека — продукт истории, и они столь же подвержены изменению, как и тысячи лет назад. Поэтому нельзя изучать детство и законы становления ребенка вне развития человеческого общества и законов, определяющих его развитие. Продолжительность детства находится в прямой зависимости от уровня материальной и духовной культуры общества.

Как известно, теория познания и диалектика должны складываться из истории отдельных наук, истории умственного развития ребенка, истории языка. Заостряя внимание именно на истории умственного развития ребенка, следует отличать ее как от развития ребенка в онтогенезе, так и от неравномерного развития детей в различных культурах.

Проблема истории детства — одна из наиболее трудных в современной детской психологии, так как в этой области невозможно проводить ни наблюдение, ни эксперимент. Этнографам хорошо известно, что памятники культуры, имеющие отношение к детям, бедны. Даже в тех не очень частых случаях, когда в археологических раскопках находят игрушки, это обычно предметы культа, которые в древности клали в могилы, чтобы они служили хозяину в загробном мире. Миниатюрные изображения людей и животных использовались также в целях колдовства и магии.

Можно сказать, что экспериментальным фактам предшествовала теория. Теоретически вопрос об историческом происхождении периодов детства был разработан в трудах П.П. Блонского, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина.

В учебнике «Педология» П.П. Блонский писал: «Детство — возраст развития. Чем развитей животное, тем длительней в общем время его развития и тем в то же время быстрее темпы этого развития. Иметь короткое детство значит иметь мало времени для развития, а иметь при этом еще и медленные темпы развития значит развиваться медленно и недолгое время. Человек развивается дольше и быстрее, чем какое бы то ни было животное. Современный человек при благоприятных социальных условиях развития развивается дольше и быстрее человека прежних исторических эпох... Детство — не вечное неизменное явление: оно — иное на иной стадии развития животного мира, оно иное и на каждой стадии исторического развития человечества» (Блонский П.П., 1934.).

Ход психического развития ребенка согласно концепции Л.С. Выготского не подчиняется вечным законам природы, законам созревания организма. Ход детского развития в классовом обществе, считал он, «имеет совершенно определенный классовый смысл». Именно поэтому он подчеркивал, что нет вечно детского, а существует лишь исторически детское.

Так, в литературе XIX в. многочисленны свидетельства отсутствия детства у детей пролетариев. Например, в иссле-

довании положения рабочего класса в Англии Ф. Энгельс ссылался на отчет комиссии, созданной английским парламентом в 1833 г. для обследования условий труда на фабриках. Комиссия констатировала, что дети иногда начинали работать с пятилетнего возраста, нередко с шестилетнего, еще чаще с семилетнего, но почти все дети неимущих родителей работали с восьмилетнего возраста; рабочее время у них продолжалось 14—16 часов.

Принято считать, что статус детства ребенка рабочих формируется лишь в XIX—XX вв., когда с помощью законодательства об охране детства начал запрещаться детский труд. Разумеется, это не означает, что принятые юридические законы способны обеспечить детство для трудящихся низших слоев общества. Дети в этой среде, и прежде всего девочки, и сегодня выполняют работы, необходимые для общественного воспроизводства (уход за малышами, домашние работы, некоторые сельскохозяйственные работы). Таким образом, хотя в наше время и существует запрет на детский труд, нельзя говорить о статусе детства, не учитывая положения детей и их родителей в социальной структуре общества.

В исследовании А.В. Толстых показана общая картина изменения продолжительности детства в нашей стране на протяжении XX в. Он писал о трех типах определенности детского возраста, характеризующих общественно-организационные и институционально оформленные рамки ее формирования:

1) от 0,0 до 12,0 — продолжительность детства связана с введением обязательного начального образования для всех детей — 1930 г.;

2) от 0,0 до 15,0 — продолжительность детства увеличилась благодаря принятию нового закона о неполной средней школе — 1959 г.;

3) от 0,0 до 17,0 — продолжительность детства в настоящее время, которое характеризуется представленностью всех детских возрастов и их четкой дифференциацией (Толстых А.В., 1978).

Конвенция о правах ребенка, принятая ЮНЕСКО в 1989 г. и ратифицированная большинством стран мира, направлена на обеспечение полноценного развития личности ребенка в каждом уголке Земли. В статье 1 этой Конвенции «Что такое ребенок» говорится, что ребенком является каждое человеческое существо до достижения 18-летнего возраста, если по

закону, применимому к данному ребенку, он не достигает совершеннолетия раньше.

Исторически понятие детства связывается не с биологическим состоянием незрелости, а с определенным социальным статусом, кругом прав и обязанностей, присущих этому периоду жизни, набором доступных для него видов и форм деятельности. Много интересных фактов было собрано для подтверждения этой идеи французским демографом и историком **Ф. Ариесом**. Благодаря его работам интерес к истории детства в психологии значительно возрос, а исследования самого Ариеса признаны классическим.

Ф. Ариеса интересовало, как в ходе истории в сознании художников, писателей и ученых складывалось понятие детства и чем оно отличалось в различные исторические эпохи. Исследования в области изобразительного искусства привели его к выводу, что вплоть до XIII в. искусство не обращалось к детям, художники даже не пытались их изображать. «В том мире, — писал Ариес, — не было места для детства» (Ариес Ф., 1999). Никто, очевидно, не считал, что ребенок заключает в себе человеческую личность. Если же в произведениях искусства и появлялись дети, то они изображались как уменьшенные взрослые. Тогда не было знания об особенностях и природе детства.

Слово «ребенок» долго не имело того точного значения, которое придается ему сейчас. Характерно, например, что в средневековой Германии слово «ребенок» было синонимом понятия «дурак». Во французском языке XVII в., по признанию Ариеса, все еще не хватало слов, которые бы в достаточной мере отделяли маленьких детей от более взрослых. Ариес писал, что первоначально понятие «детство» было связано с идеей зависимости. «Детство кончалось тогда, когда кончалась или становилась меньшей зависимость. Вот почему относящиеся к детям слова еще долго будут в разговорном языке фамильярным обозначением для людей низших сословий, находящихся в полном подчинении у других: лакеев, солдат, подмастерьев. “Малыш” — это вовсе не обязательно ребенок, но молодой слуга (подобно тому, как сегодня мастер или начальник скажет о 20—25-летнем рабочем: это славный малый или, наоборот, никчемный)».

Детство считалось периодом быстро проходящим и малоценным. Безразличие по отношению к детству, по мнению Ариеса, было прямым следствием демографической ситуации того времени, отличавшейся высокой рождаемостью и

большой детской смертностью. «У меня они все умирали в младенчестве», — отмечает М. Монтень. Во времена Монтеня детство ассоциировалось со слабостью и глупостью.

Детские образы в живописи до XIII в. встречаются лишь в религиозно-аллегорических сюжетах. В XIII в. появляется несколько детских типов. Это ангел, изображаемый в виде очень молодого человека, подростка; младенец Иисус или Богоматерь с сыном, где Иисус еще остается уменьшенной копией взрослого; нагое дитя как символ души умершего. В XV в. Ариес заметил два новых типа изображения детей: портрет и путти (маленький обнаженный мальчик). По словам Ариеса, пристрастие к путти «соответствует появлению широкого интереса к детям и детству».

Изображение реальных детей еще долго отсутствовало в живописи. Признаком преодоления безразличия к детству, как считал французский демограф, служит появление в XVI в. портретов умерших детей. Их смерть, писал он, теперь переживалась как действительно невосполнимая утрата, а не как вполне обычное событие. Преодоление равнодушия к детям происходит, если судить по произведениям живописи, не раньше XVII в., когда впервые на полотнах художников начинают появляться портретные изображения реальных детей. Как правило, это были портреты детей влиятельных лиц и царственных особ в детском возрасте. Таким образом, по мнению Ариеса, открытие детства началось в XIII в., его развитие можно проследить в истории живописи XIV—XVI вв., но очевидность этого открытия наиболее полно проявляется в конце XVI и в течение всего XVII столетия.

Важным символом изменения отношения к детству служит, по мысли исследователя, одежда. В Средние века, как только ребенок вырастал из пеленок, его сразу же одевали в костюм, ничем не отличавшийся от одежды взрослого соответствующего социального положения. «Ничто в костюме не отличало ребенка от взрослого», — подчеркивал Ариес. Только в XVI—XVII вв. появляется специальная детская одежда, отличающая ребенка от взрослого. Интересно, что для мальчиков и девочек в возрасте 2—4 лет одежда была одинаковой и состояла из детского платьица. Иначе говоря, для того чтобы отличить мальчика от мужчины, его одевали в костюм женщины, и этот костюм просуществовал до начала нашего столетия, несмотря на изменение общества и удлинение периода детства. Отметим, что в российских кре-

стьянских семьях до революции дети и взрослые одевались одинаково. Кстати, эта особенность до сих пор сохраняется там, где нет больших различий между работой взрослых и игрой ребенка.

Анализируя портретные изображения детей на старинных картинах и описание детского костюма в литературе, Ариес выделяет три тенденции в эволюции детской одежды:

1) архаизация — одежда детей в данное историческое время запаздывает по сравнению со взрослой модой и во многом повторяет взрослый костюм прошлой эпохи;

2) феминизация — костюм для мальчиков во многом повторяет детали женской одежды;

3) использование для детей высших сословий обычного взрослого костюма низших сословий. Так, в одежде мальчиков появились брюки и детали военного мундира (например, детский матросский костюм).

«В наши дни, — писал Ариес, — мы наблюдаем распространение одежды одного типа, близко напоминающее переход к штанам мальчиков эпохи Людовика XVI, — синяя спецодежда рабочего, штаны из грубой ткани стали джинсами, и молодежь носит их с особой гордостью как знак молодости».

Дифференциация возрастов человеческой жизни. Как подчеркивал Ариес, формирование детского костюма стало внешним проявлением глубоких внутренних изменений отношения к детям в обществе — теперь они начинают занимать важное место в жизни взрослых.

Открытие детства позволило описать полный цикл человеческой жизни. Для характеристики возрастных периодов жизни в научных сочинениях XVI—XVII вв. использовалась терминология, которая до сих пор употребляется в научной и разговорной речи: детство, отрочество, юность, молодость, зрелость, старость, сенильность (глубокая старость). Но современное значение этих слов не соответствует их первоначальному смыслу. В старину периоды жизни соотносились с четырьмя временами года, с семью планетами, с двенадцатью знаками зодиака. Совпадение чисел воспринималось как один из показателей фундаментального единства Природы.

В области искусства представления о периодах человеческой жизни нашли отражение на многих итальянских гравюрах XVI—XIX вв., в живописи, скульптуре. В большинстве этих произведений, подчеркивал Ариес, возраст

человека соответствует не столько биологическим стадиям, сколько социальным функциям людей. Так, на одной из фресок Эремитани в Падуе представлены:

— возраст игрушек — его символизируют дети, играющие с деревянным коньком, куклой, ветряной мельницей и птичкой;

— школьный возраст — мальчики учатся читать, носят книги, а девочки учатся вязать;

— возраст любви и спорта — юноши и девушки вместе гуляют на празднике;

— возраст войны и рыцарства — человек стреляет из ружья;

— зрелость — изображены судья и ученый.

Дифференциация возрастов человеческой жизни, и в том числе детства, по мнению Ариеса, формируется под влиянием социальных институтов, т.е. новых форм общественной жизни, порождаемых развитием общества. Так, раннее детство зарождается внутри семьи, где оно связано со специфическим общением: «нежением» и «балованием» маленького ребенка. Ребенок для родителей — просто хорошенький, забавный малыш, с которым можно развлекаться, с удовольствием играть и при этом учить его и воспитывать. Такова первичная, «семейная» концепция детства. Стремление «наряжать» детей, «баловать» и «нежить» их могло появиться только в семье. Однако подход к детям как к «очаровательным игрушкам» не мог долго оставаться неизменным.

Развитие общества привело к дальнейшему изменению отношения к детям. Возникла новая концепция детства. Для педагогов XVII в. любовь к детям выражалась уже не в баловании и увеселении их, а в психологическом интересе к воспитанию и обучению. XVII в. ознаменован появлением «Великой дидактики» Яна Амоса Коменского. В качестве напоминания можно привести один из законов для учителей, сформулированный Я. А. Коменским в 1651 г.: «...необходимо относиться к ученикам по-отечески, с серьезным, страстным желанием им успехов, как будто бы учителя являлись родителями духовного развития учеников. При этом они должны делать все более добродушно, нежели строго, помня слова Горация: “Все голоса за того, кто приятное свяжет с полезным”. Это возраст, который — не зная еще бремени жизни — измеряет полезное только сообразно с его приятностью и требует скорее сахара и меда, нежели настоящего кушания» (цит. по: Следы, 1999).

Древнерусские тексты конца XVI и XVII вв. также полны комментариев относительно педагогики и детской психологии. Уже в «Поучениях» Владимира Мономаха (XI в.) есть такие слова: «Чтите старых людей как отцов, любите юных как братьев», «Все хорошее узнав, вы должны помнить: чего не знаете, тому учитесь», «Леность мать пороков: берегитесь ее».

Приведем несколько наставлений из «Гражданства обычаев детских», составленных Епифанием Славинецким в XVII столетии в виде вопросов и ответов.

«Вопрос: Кого следует почитать первым после Бога?

Ответ: Родителей и учителей, одних за то, что на свет нас родили и ради нас многие труды и скорби на себя приняли, других же за то, что знаниями нашу большую часть человеческую с великими трудами учат и воспитывают».

«Вопрос: Что больше всего скрепляет дружбу и сохраняет приятельство?

Ответ: Научение доброте, одно и то же хотеть и не хотеть, общее благоволение, нрав всякого человека сносить и терпеть, самолюбия не иметь, не превозноситься над другими, веры и знамения старой дружбы не предавать, благодеяния всегда помнить, приятелю усердно служить и угождать».

«Вопрос: Как следует детям вести себя в училище?[1]

Ответ: Они должны любить молчание и воздержание, никаким шепотом и невежливыми беседами не прерывать чтения; когда же их будут наказывать за проступки, пусть не прекословят гордо и не превозносятся, не озлобятся и не досадуют; облекутся же в остроумие веселое и полезное для учения, всегда уши будут прилежно готовы к слушанию, проповеданному им усердно, да внемлют, чтобы то, что им учитель расскажет, не пропустили мимо ушей и приняли как некое сокровище» (цит. по: Следы, 1999).

Концепция рационального воспитания, основанного на строгой дисциплине, в Западной Европе проникает в семейную жизнь в XVIII в. Внимание родителей начинают привлекать все стороны детской жизни. Но функцию организованной подготовки детей к взрослой жизни принимает на себя не семья, а специальное общественное учреждение — школа, призванная воспитывать квалифицированных работников и примерных граждан. Именно школа, по мнению

[1] Место, где обучают детей по книгам; слово вошло в русский язык в X—XI вв.

Ариеса, вывела детство за пределы первых 2—4 лет материнского, родительского воспитания в семье. Школа благодаря своей регулярной, упорядоченной структуре способствовала дальнейшей дифференциации того периода жизни, который обозначается общим словом «детство». Универсальной мерой, задающей новую разметку детства, стал класс. Ребенок вступает в новый возраст каждый год, как только меняет класс. В прошлом жизнь ребенка и детство не подразделялись на такие тонкие слои. Класс стал поэтому определяющим фактором в процессе дифференциации возрастов внутри самого детства и отрочества. «Разделение на классы свидетельствует о направлении внимания на особенности детей и юношества, о понимании того, что существуют возрастные различия внутри группы детей и подростков», — констатировал Ариес.

Таким образом, согласно концепции Ариеса понятие детства и отрочества связано со школой и классной организацией школы как теми специальными структурами, которые были созданы обществом для того, чтобы дать детям необходимую подготовку для социальной жизни и профессиональной деятельности.

Следующий возрастной уровень также связывается Ариесом с новой формой социальной жизни — институтом военной службы и обязательной воинской повинностью. Это подростковый, или юношеский, возраст. Понятие «подросток» привело к дальнейшей перестройке обучения. Педагоги начали придавать большое значение форме одежды и дисциплине, воспитанию стойкости и мужественности, которыми ранее пренебрегали. Новая ориентация сразу же отразилась в искусстве, в частности в живописи. Новобранец теперь более не представляется плутоватым и преждевременно состарившимся воякой с картин датских и испанских мастеров XVII в. — он становится привлекательным солдатом, изображенным, например, Ватто, писал Ариес.

Позже, в XX в., Первая мировая война породила феномен «молодежного сознания», представленного в литературе «потерянного поколения». Так, на смену эпохе, не знавшей юности, писал Ариес, пришла эпоха, в которой юность стала наиболее ценным возрастом, все хотят вступить в него пораньше и задержаться в нем подольше.

Каждый период истории соответствует определенному привилегированному возрасту и определенному подразделению человеческой жизни. «Молодость — привилегиро-

ванный возраст XVII века, детство — века XIX, подростковый период — XX столетия».

Принципы исторического изучения детства. Как видим, исследование Ф. Ариеса посвящено возникновению понятия «детство», или, говоря иначе, проблеме осознания детства как общественного феномена. Но, анализируя концепцию Ариеса, необходимо помнить психологические законы осознания. Прежде всего, как говорил Л.С. Выгот-ский, «чтобы осознать, нужно иметь то, что должно быть осознано». Детально изучая процесс осознания, Ж. Пиаже подчеркивал, что существуют неизбежное запаздывание и принципиальное различие между становлением реального явления и его рефлексивным отражением.

Детство имеет свои законы и, естественно, не зависит от того, что художники начинают обращать на детей внимание и изображать их на своих полотнах. Если даже признать бесспорным суждение Ариеса о том, что искусство есть отраженная картина нравов, художественные произведения сами по себе не могут дать всех необходимых данных для анализа понятия детства, и не со всеми выводами автора можно согласиться.

Исследование Ариеса начинается со Средневековья, ибо лишь в то время появляются живописные сюжеты с изображением детей. Но забота о детях, идея воспитания, разумеется, появилась задолго до этого периода. Уже у Аристотеля встречаются мысли, посвященные детям. К тому же работа Ариеса ограничена исследованием детства только европейского ребенка из высших слоев общества и описывает историю детства вне связи с социально-экономическим уровнем развития общества.

На основании документальных источников Ариес описывал содержание детства знатных людей. Хорошей иллюстрацией для этого могут служить, например, детские занятия Людовика XIII (начало XVII в.). В полтора года он играет на скрипке и одновременно поет (музыке и танцам детей знатных семей учили с самого раннего возраста). Это Луи делает еще до того, как его внимание привлекают деревянная лошадка, ветряная мельница, волчок (игрушки, которые дарились детям того времени). Людовику XIII было три года, когда он первый раз участвовал в праздновании Рождества 1604 г., и уже с этого возраста он начал учиться читать, а в четыре года умел писать. В пять он играл с куклами и в карты, а в шесть лет — в шахматы и теннис. Товарищами по играм у Людовика XIII были пажи и солдаты. С ними Луи

играл в прятки и другие игры. В шесть лет Людовик XIII упражнялся в отгадывании загадок и шарад. В семь лет все изменилось. Детские одежды были оставлены, и воспитание приобрело мужской характер. Он начинает обучаться искусству охоты, стрельбе, азартным играм и верховой езде. С этого времени ему читают литературу педагогического и моралистического типа. В это же время он начинает посещать театр и участвует в коллективных играх совместно со взрослыми. «Создается впечатление, — писал Ариес, — что этот возраст обозначает какой-то важный этап — именно семь лет в педагогической и воспитательной литературе XVII века упоминается как возраст, когда можно отдавать детей в школу или отпускать в самостоятельную жизнь».

Но можно привести и много других примеров детства. Один из них взят из XX в. Это описание путешествия Дугласа Локвуда вглубь пустыни Гибсона (Западная Австралия) и его встречи с аборигенами племени пинтуби («поедатели ящериц»). До 1957 г. большинство людей этого племени никогда не видели белого человека, их контакты с соседними племенами были незначительны, и вследствие этого в очень большой степени сохранились культура и образ жизни людей каменного века. Вся жизнь этих людей, проходящая в пустыне, сосредоточена на поиске пищи и воды. Женщины племени пинтуби, сильные и выносливые, могли часами идти по пустыне с тяжелым грузом топлива на голове. Детей они рожали, лежа на песке, помогая и сочувствуя друг другу. Они не имели представления о гигиене, не знали даже причины деторождения. У них не было никакой утвари, кроме деревянных сосудов для воды. В лагере имелось еще два-три копья, несколько палок для копки ямса, жернов для размалывания диких ягод и с полдесятка диких ящериц — их единственные продовольственные припасы... На охоту все ходили с копьями, которые были сделаны целиком из дерева. В холодную погоду нагота делала жизнь этих людей невыносимой... Неудивительно, что на их телах было столько следов от тлеющих палочек из лагерных костров... Локвуд дал аборигенам зеркальце и расческу, и женщины попытались расчесать волосы обратной стороной гребня. Но и после того, как гребень был вложен им в руку в правильном положении, его все равно не удавалось воткнуть в волосы, так как их надо было сначала вымыть, но для этого не хватало воды. Мужчине удалось расчесать свою бороду, женщины же побросали подарки на песок и вскоре о них забыли. «Зер-

кала, — пишет Локвуд, — тоже не имели успеха, хотя прежде эти люди никогда не видели своего отражения. Глава семьи знал, конечно, как выглядят его жены и дети, но никогда не видел собственного лица. Взглянув в зеркало, он удивился и пристально осмотрел себя в нем... Женщины же при мне посмотрели в зеркало только один раз. Возможно, они принимали изображение за духов и потому пугались».

Спали аборигены, лежа на песке, без одеял или иных покрывал, прижимаясь для тепла к двум свернувшимся калачиком собакам динго. Локвуд пишет, что девочка двух-трех лет во время еды засовывала себе в рот то огромные куски лепешки, то кусочки мяса крошечной гуаны, которые она сама испекла в горячем песке. Ее младшая сводная сестра сидела рядом в грязи и расправлялась с банкой тушенки (из запасов экспедиции), вытаскивая мясо пальчиками. На следующее утро Локвуд осмотрел банку. Она была вылизана до блеска. Еще одно наблюдение Локвуда: «Перед рассветом аборигены разожгли костер, чтобы он защитил их от холодных порывов юго-восточного ветра. При свете костра я увидел, как маленькая девочка, еще не умевшая как следует ходить, устроила для себя отдельный костерчик. Наклонив голову, она раздувала угли, чтобы огонь перекинулся на ветви и согрел ее. Она была без одежды и наверняка страдала от холода, и все же не плакала. В лагере было трое маленьких детей, но мы ни разу не слышали их плача» (Локвуд Д., 1984).

Подобные наблюдения позволяют более глубоко посмотреть на историю детства. В сравнении с анализом произведений искусства, фольклорными и лингвистическими исследованиями этнографический материал дает важные сведения об истории развития детства.

На основе изучения этнографических материалов **Д.Б. Эльконин** показал, что на самых ранних ступенях развития человеческого общества основным способом добывания пищи было собирательство с применением примитивных орудий для сбивания плодов и выкапывания съедобных корней. Тогда ребенок очень рано приобщался к труду взрослых и практически усваивал способы добывания пищи и употребления примитивных орудий. При таких условиях не было ни необходимости, ни времени для стадии подготовки детей к будущей трудовой деятельности. Как подчеркивал Д.Б. Эльконин, детство возникает тогда, когда ребенка нельзя непосредственно включить в систему обще-

ственного воспроизводства, поскольку он еще не может овладеть орудиями труда в силу их сложности. В результате естественное включение детей в производительный труд отодвигается.

По мнению Д.Б. Эльконина, это удлинение во времени происходит не путем надстраивания нового периода развития над уже имеющимися (как считал Ф. Ариес), а путем своеобразного вклинивания нового периода развития — приводящего к «сдвигу во времени вверх» периода овладения орудиями производства. Д.Б. Эльконин блестяще раскрыл эти особенности детства при анализе возникновения сюжетно-ролевой игры и детальном рассмотрении психологических особенностей младшего школьного возраста.

Как уже отмечалось, вопросы об историческом происхождении периодов детства, о связи истории детства с историей общества, об истории детства в целом, без решения которых невозможно составить содержательное понятие «детство», были поставлены в детской психологии в конце 20-х гг. XX в. и продолжают разрабатываться до сих пор. В контексте культурно-исторической психологии *изучать детское развитие исторически* — значит изучать переход ребенка от одной возрастной ступени к другой, изучать изменение его личности внутри каждого возрастного периода, происходящее в конкретных исторических условиях. И хотя история детства еще не исследована в достаточной мере, важна сама постановка этого вопроса в психологии XX в. И если, согласно Д.Б. Эльконину, на многие вопросы теории психического развития ребенка еще нет ответа, то путь решения уже можно представить — видится он в свете исторического изучения детства.

1.2. Детство как предмет науки

Наука о психическом развитии ребенка — детская психология — зародилась как ветвь сравнительной психологии в конце XIX в. Точкой отсчета для систематических исследований психологии ребенка служит книга немецкого ученого-дарвиниста **В. Прейера** «Душа ребенка». В ней Прейер описывает результаты ежедневных наблюдений за развитием своей дочери, обращая внимание на развитие органов чувств, моторики, воли, рассудка и языка. Несмотря на то, что наблюдения за развитием ребенка велись задолго до появле-

ния книги Прейера, его бесспорный приоритет определяется обращением к изучению самых ранних лет жизни ребенка и введением в детскую психологию метода объективного наблюдения, разработанного по аналогии с методами естественных наук. Взгляды Прейера с современной точки зрения воспринимаются как наивные, ограниченные уровнем развития науки XIX в. Он, например, рассматривал психическое развитие ребенка как частный вариант биологического развития. (Хотя, строго говоря, и сейчас есть и скрытые, и явные сторонники этой идеи...) Однако Прейер первым осуществил переход от интроспективного к объективному исследованию психики ребенка. Поэтому, по единодушному признанию психологов, он считается основателем детской психологии.

Объективные условия становления детской психологии, которые сложились к концу XIX в., связаны с интенсивным развитием промышленности, новым уровнем общественной жизни, что создавало необходимость возникновения современной школы. Учителей интересовал вопрос, как учить и воспитывать детей. Родители и учителя перестали рассматривать физические наказания как эффективный метод воспитания — появились более демократичные семьи и педагоги. Задача понимания ребенка стала одной из первоочередных. С другой стороны, желание понять себя как взрослого человека побудило исследователей относиться к детству более внимательно: только через изучение психологии ребенка лежит путь к пониманию того, что собой представляет психология взрослого человека.

Какое место занимает детская психология среди других психологических знаний? И.М. Сеченов писал о том, что психология не может быть ничем иным, как наукой о происхождении и развитии психических процессов. Известно, что в психологию идеи генетического (от слова *генезис* — происхождение, возникновение) исследования проникли очень давно. Почти нет ни одного выдающегося психолога, занимающегося проблемами общей психологии, который бы одновременно, так или иначе, не занимался детской и генетической психологией. В этой области работали такие всемирно известные ученые, как Дж. Уотсон, В. Штерн, К. Бюлер, К. Коффка, К. Левин, А. Валлон, З. Фрейд, Э. Шпрангер, Ж. Пиаже, В.М. Бехтерев, Д.М. Узнадзе, С.Л. Рубинштейн,

Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин и др.

Однако, исследуя один и тот же объект — психическое развитие, — генетическая и детская психология представляют собой две разные отрасли психологической науки.

Генетическая психология интересуется проблемами возникновения и развития психических процессов. Она отвечает на вопросы, «*как* происходит то или другое психическое движение, проявляющееся чувством, ощущением, представлением, невольным или произвольным движением, *как* происходят те процессы, результатом которых является мысль» (Сеченов И.М., 1947). Генетическая психология, или, что то же самое, психология развития, анализируя становление психических процессов, может опираться на результаты исследований, выполненных на детях, но сами дети не составляют для генетической психологии предмета изучения. Генетические исследования могут быть проведены и на взрослых людях. Известным примером подобного генетического исследования может служить изучение формирования звуковысотного слуха (А.Н. Леонтьев, Ю.Б. Гиппенрейтер, О.В. Овчинникова). В специально организованном эксперименте, в котором испытуемые должны были подстраивать свой голос под заданную высоту звука, можно было наблюдать становление способности звуковысотного различения.

Воссоздать, сделать, сформировать психическое явление — такова основная стратегия генетической психологии. Путь экспериментального формирования психических процессов впервые был намечен Л.С. Выготским. «Применяемый нами метод, — писал он, — может быть назван методом экспериментально-генетическим в том смысле, что он искусственно вызывает и создает генетический процесс психического развития... Попытка подобного эксперимента заключается в том, чтобы расплавить каждую застывшую и окаменевшую психологическую форму, превратить ее в движущийся, текущий поток отдельных заменяющих друг друга моментов... Задача подобного анализа сводится к тому, чтобы экспериментально представить всякую высшую форму поведения не как вещь, а как процесс, взять ее в движении, к тому чтобы идти не от вещи к ее частям, а от процесса к его отдельным моментам» (Выготский Л.С., 1983).

Среди многих исследователей процесса развития наиболее яркими представителями генетической психологии считаются Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, П.Я. Гальперин. Их теории, разработанные на основе экспериментов с детьми, целиком и полностью относятся к общей генетической психологии. Известная книга Ж. Пиаже «Психология интеллекта» — это книга не о ребенке, а об интеллекте. П.Я. Гальперин создал теорию планомерного и поэтапного формирования умственных действий, в которой представлены основы формирования психических процессов. К генетической психологии относится и экспериментальное изучение понятий, осуществленное Л.С. Выготским.

Детская психология тем и отличается от всякой другой психологии, что она имеет дело с особыми единицами анализа — это психологический возраст, или период развития.

Психологический возраст, по определению Выготского, — это относительно замкнутый цикл детского развития, имеющий свою структуру и динамику. Следует подчеркнуть, что возраст не сводится к сумме отдельных психических процессов, это не календарная дата. Продолжительность возраста определяется его внутренним содержанием: есть периоды развития, и в некоторых случаях «эпохи», равные одному году, трем, пяти годам. Хронологический и психологический возрасты не совпадают.

Хронологический, или паспортный, возраст — лишь координата отсчета, та внешняя сетка, на фоне которой происходит процесс психического развития ребенка, становление его личности.

В отличие от генетической детская психология — учение о периодах детского развития, их смене и переходах от одного возраста к другому. Поэтому, вслед за Выготским, об этой области психологии правильнее говорить: *детская (возрастная) психология*. Типично детскими психологами были Л.С. Выготский, А. Валлон, А. Фрейд, Д.Б. Эльконин. Как образно говорил Д.Б. Эльконин, общая психология — это химия психики, а детская психология — скорее физика, так как она имеет дело с более крупными и определенным образом организованными «телами» психики. Когда материалы детской психологии используются в общей психологии, они раскрывают химию процесса и ничего не говорят о ребенке.

Разграничение генетической и детской психологии свидетельствует о том, что сам предмет детской (возрастной)

психологии — раскрытие общих закономерностей психического развития в онтогенезе, установление возрастных периодов этого развития и причин перехода от одного периода к другому — так же исторически изменчив, как и само представление о детстве.

Продвижение в решении теоретических задач расширяет возможности практического внедрения детской (возрастной) психологии. Помимо активизации процессов обучения и воспитания возникла и продолжает расширяться новая сфера практики. Это контроль над процессами детского развития, который следует отличать от задач диагностики и отбора детей в специальные учреждения. Подобно тому, как педиатр следит за физическим здоровьем детей, детский психолог должен сказать, правильно ли развивается и функционирует психика ребенка, а если неправильно, то в чем состоят отклонения и как их следует компенсировать. Все это можно сделать только на основе глубокой и точной теории, вскрывающей конкретные механизмы и динамику развития психики ребенка в каждом психологическом возрасте.

1.3. Специфика психического развития ребенка

Как известно, объект может изменяться, но при этом не развиваться. *Рост*, например, — это количественное изменение данного объекта, в том числе и психического процесса. Есть процессы, которые колеблются в пределах «меньше-больше» — это процессы роста в собственном и подлинном смысле слова. Рост протекает во времени и измеряется в координатах времени. Главная характеристика роста — это процесс количественных изменений внутренней структуры и состава входящих в него отдельных элементов без существенных изменений в структуре отдельных процессов. Например, измеряя физический рост ребенка, мы видим количественное нарастание. Л.С. Выготский подчеркивал, что явления роста имеются и в психических процессах, например, рост запаса слов без изменения функций речи.

Но на фоне этих процессов количественного роста могут происходить другие явления и процессы. Тогда процессы роста становятся лишь симптомами, за которыми скрываются существенные изменения в системе и структуре процессов. В такие периоды наблюдаются скачки в линии роста, которые свидетельствуют о существенных изменениях в са-

мом организме, например, о созревании желез внутренней секреции. В подобных случаях, когда в структуре и свойствах явления происходят существенные изменения, мы имеем дело с развитием.

Развитие прежде всего характеризуется качественными изменениями, появлением новообразований, новых механизмов, новых процессов, новых структур. Х. Вернер, Л.С. Выготский и другие психологи описали *основные признаки, или критерии*, развития. Наиболее важные среди них:

- дифференциация, расчленение явления, ранее бывшего единым;
- появление новых сторон, новых элементов в самом развитии;
- перестройка связей между различными сторонами объекта.

В качестве психологических примеров можно упомянуть дифференциацию натурального условного рефлекса на «положение под грудью» и «комплекса оживления»; появление знаковой функции в младенческом возрасте; изменение на протяжении детства системного и смыслового строения сознания. Каждый из этих процессов соответствует перечисленным критериям развития.

Понятие «развитие» включает развитие: прогрессивное, регрессивное и аномальное.

Прогрессивное развитие характеризуется возрастающей дифференциацией и организацией психических процессов, сопровождающейся совершенствованием функционирования и формирования; *регрессивное* — процессами дезорганизации, сопровождающимися замедлением и прекращением роста и накопления психических способностей; *аномальное* — частичными или сплошными нарушениями процесса роста, дифференциации и организации психических функций, что сопровождается уменьшением способности к формированию и функционированию (Шмидт Г.-Д., 1978).

Существуют различные *типы развития*. Поэтому важно правильно найти то место, которое среди них занимает психическое развитие ребенка, т.е. определить специфику психического развития ребенка среди других процессов развития. Л.С. Выготский различал преформированный и непреформированный типы развития.

Преформированный тип — это такой тип, когда в самом начале заданы, закреплены, зафиксированы как стадии, которые пройдет явление (организм), так и конечный резуль-

тат, который будет им достигнут. Здесь все дано от природы. Примерами служат эмбриональное развитие, физическое развитие (от рождения к старению). Несмотря на то, что эмбриогенез имеет свою историю (наблюдается тенденция к сокращению нижележащих стадий, самая новая стадия оказывает влияние на предшествующие стадии), это не меняет типа развития.

В психологии была предпринята попытка представить психическое развитие по принципу эмбрионального развития. Эта концепция принадлежит Ст. Холлу. В ее основе лежит биогенетический закон Э. Геккеля: онтогенез есть краткое повторение филогенеза. Психическое развитие рассматривалось Холлом как краткое повторение стадий психического развития предков современного человека.

Непреформированный тип развития наиболее распространен на нашей планете. По этому типу происходит развитие галактики, Земли, процесс биологической эволюции, развитие общества. Непреформированный путь развития не предопределен заранее, с самого начала неизвестны все стадии развития и его конечный результат.

Процесс психического развития ребенка также относится к этому типу. Дети разных эпох развиваются по-разному и достигают разных уровней развития. С самого начала, с момента рождения ребенка, не заданы ни те стадии, через которые он должен пройти, ни тот итог, которого он должен достигнуть. Детское развитие — особый процесс, который детерминирован не снизу, а сверху, той формой практической и теоретической деятельности, которая существует на данном уровне развития общества. (Как сказал поэт: «Лишь рождены, уже нас ждет Шекспир».) В этом состоит особенность детского развития. Его конечные формы не даны от природы, а заданы в формах материальной и духовной культуры общества. «В развитии ребенка, — писал Выготский, — то, что должно получиться в конце развития, в результате развития, уже дано в среде с самого начала. И не просто дано в среде с самого начала, но влияет на самые первые шаги развития ребенка» (Выготский Л.С., 2001). Ни один процесс развития, кроме онтогенетического, не осущест-вляется по уже готовому образцу. Человеческое развитие происходит по образцу, который существует в обществе. Выготский предложил называть «эту развитую форму, которая должна появиться в конце детского развития... конечной, или идеальной, формой — идеальной в том смысле, что является об-

разцом того, что должно появиться в конце развития, или конечной — в смысле того, что должно в конце развития у него получиться». Согласно Выготскому процесс психического развития ребенка — это процесс взаимодейст-вия реальных и идеальных форм. Если в среде, замечает он, нет соответствующей идеальной формы и развитие ребенка протекает вне этих специфических условий, т.е. вне взаимодействия с конечной формой, то у ребенка соответствующая форма и не разовьется.

Задача детского психолога — проследить логику освоения идеальных форм. Ребенок не сразу осваивает духовное и материальное богатство человечества, но вне процесса освоения идеальных форм развитие невозможно вообще. Процесс онтогенетического развития — процесс ни на что не похожий, процесс чрезвычайно своеобразный, который проходит в форме освоения материальной и духовной культуры общества.

1.4. Стратегии исследования психического развития ребенка

Уровень развития теории определяет стратегию исследования в науке. Это полностью относится и к детской психологии, где уровень теории формирует ее цели и задачи. Сначала задача детской психологии заключалась в накоплении фактов и расположении их во временной последовательности. Этой задаче соответствовала стратегия наблюдения. Конечно, уже тогда исследователи пытались понять движущие силы развития, и каждый психолог мечтал об этом, но для решения этой задачи не было объективных возможностей. Стратегия наблюдения реального хода детского развития в тех условиях, в которых оно стихийно складывается, привела к накоплению разнообразных фактов, которые необходимо было привести в систему, выделить этапы и стадии развития, чтобы затем выявить основные тенденции и общие закономерности самого процесса развития и в конце концов понять его причину.

Для решения этих задач психологи использовали стратегию естественно-научного констатирующего эксперимента, который позволяет установить наличие или отсутствие изучаемого явления при определенных контролируемых услови-

ях, измерить его количественные характеристики и дать качественное описание.

Обе стратегии — наблюдение и констатирующий эксперимент — широко распространены в детской психологии, но их ограниченность становится все более очевидной по мере того, как выясняется, что они не приводят к пониманию движущих причин психического развития человека. Это происходит потому, что ни наблюдение, ни констатирующий эксперимент не могут активно воздействовать на процесс развития, и его изучение идет только пассивно.

В настоящее время интенсивно разрабатывается новая стратегия исследования — стратегия формирования психических процессов, активного вмешательства, построения процесса с заданными свойствами. Именно потому, что стратегия формирования психических процессов приводит к намеченному результату, можно судить о его причине. Таким образом, критерием для выделения причины развития может служить успешность формирующего эксперимента.

Каждая из названных стратегий имеет свою историю развития.

Стратегия наблюдения. Как уже говорилось, детская психология начиналась с простого наблюдения. Огромный фактический материал о развитии ребенка был собран родителями — известными психологами в результате длительных наблюдений за развитием собственных детей. *Родительские дневники* отражены в публикациях В. Прейера, В. Штерна, Ж. Пиаже, Н.А. Рыбникова, Н.А. Менчинской, А.Н. Гвоздева, В.С. Мухиной, М. Кечки и др. Н.А. Рыбников в работе «Детские дневники как материал по детской психологии» (1946) дал исторический очерк этого основного метода изучения ребенка. Анализируя значение первых зарубежных дневников (И. Тэн — в 1876 г.; Ч. Дарвин — в 1877 г.; В. Прейер — в 1882 г.), появление которых стало поворотным пунктом в развитии детской психологии, он писал о том, что русские психологи по праву могут претендовать на первенство, поскольку А.С. Симонович уже в 1861 г. вела систематические наблюдения за речевым развитием ребенка от его рождения до 17 лет.

Длительное систематическое наблюдение за одним и тем же ребенком, ежедневная регистрация поведения, доскональное знание всей истории его развития, близость к ребенку, хороший эмоциональный контакт с ним — все это составляет положительные стороны проводившихся наблюдений.

Однако наблюдения разных авторов проводились с разными целями, поэтому их трудно сопоставить. К тому же, как правило, в первых дневниках отсутствовала единая техника наблюдений и их интерпретация часто носила субъективный характер. Например, нередко уже при регистрации описывали не сам факт, а отношение к нему.

М.Я. Басов разработал *систему объективного наблюдения* — основного, с его точки зрения, метода детской психологии. Подчеркивая значение естественности и обычности условий наблюдения, он описал как карикатурную такую ситуацию, когда в детский коллектив приходит наблюдатель с бумагой и карандашом в руках, устремляет взгляд на ребенка и постоянно что-то записывает. Сколько бы ребенок ни изменял свое положение, как бы он ни перемещался в окружающем пространстве, взор наблюдателя, а иногда и он всей своей персоной следует за ним и постоянно что-то высматривает, при этом все время молчит и что-то пишет. М.Я. Басов правильно считал, что исследовательскую работу с детьми должен вести сам педагог, воспитывающий и обучающий детей в коллективе, в который наблюдаемый ребенок входит.

В настоящее время большинство психологов скептически относятся к методу наблюдения как основному способу исследования детей. Но, как часто говорил Д.Б. Эльконин, «острый психологический глаз важнее глупого эксперимента». Экспериментальный метод замечателен тем, что он «думает» за экспериментатора. Факты, полученные методом наблюдения, очень ценны. В. Штерн в результате наблюдений за развитием своих дочек подготовил двухтомное исследование о развитии речи. А.Н. Гвоздев также опубликовал двухтомную монографию о развитии речи детей на основе наблюдений за развитием своего единственного сына.

В 1925 г. в Ленинграде под руководством Н.М. Щелованова была создана клиника нормального развития детей. Там за ребенком наблюдали 24 часа в сутки, и именно там были открыты все основные факты, характеризующие первый год жизни ребенка. Общеизвестно, что концепция развития сенсомоторного интеллекта была построена Ж. Пиаже на основе наблюдений за тремя собственными детьми. Длительное (на протяжении трех лет) изучение подростков из одного класса позволило Д.Б. Эльконину и Т.В. Драгуновой дать психологическую характеристику младшего подросткового возраста. Венгерские психологи Л. Гараи и М. Кечки,

наблюдая развитие собственных детей, проследили, как происходит дифференциация социальной позиции ребенка в условиях семьи. В.С. Мухина впервые описала развитие поведения двух сыновей-близнецов. Эти примеры можно продолжить, хотя уже из сказанного ясно, что стратегия наблюдения как начальный этап исследования не изжила себя и к ней нельзя относиться пренебрежительно. Вместе с тем, однако, важно помнить, что с помощью разнообразных методов, применяемых в русле стратегии наблюдения (среди них родительские дневники, система объективного наблюдения), можно выявить только явления, внешние симптомы развития.

Стратегия констатирующего эксперимента. В начале XX в. были сделаны первые попытки экспериментального исследования умственного развития детей. Министерство просвещения Франции заказало известному психологу **А. Бине** разработку методики отбора детей в специальные школы. И уже с 1908 г. начинается *тестовое обследование ребенка*, появляются измерительные шкалы умственного развития. Бине создал метод стандартизированных задач для каждого возраста. Немного позднее американский психолог Л. Термен предложил формулу для измерения коэффициента интеллекта.

Казалось, что детская психология вышла на новый путь развития — психические способности с помощью специальных задач (тестов) могут быть воспроизведены и измерены, что позволяет установить точный диагноз. Но надежды эти не оправдались. Скоро стало ясно, что в ситуации обследования неизвестно, какая из психических способностей исследуется с помощью тестов. В 1930-е гг. советский психолог В.И. Аснин подчеркивал, что условием надежности психологического эксперимента служит не средний уровень решения задачи, а то, как принимает задачу ребенок, какую задачу он решает сам. Кроме того, коэффициент интеллекта долгое время рассматривался психологами как показатель наследственной одаренности, который остается неизменным на протяжении всей жизни человека. К настоящему времени представление о постоянном коэффициенте интеллекта сильно поколеблено и в научной психологии им практически не пользуются.

С помощью тестов в детской психологии проведено очень много исследований, но они постоянно подвергаются критике за то, что в них всегда представлен усредненный ребенок

как абстрактный носитель психологических свойств, характерных для большей части популяции соответствующего возраста, выявленных с помощью *метода «поперечных срезов»*. При таком измерении процесс развития выглядит как равномерно возрастающая прямая линия, где все качественные новообразования скрыты.

Суровая критика тестового подхода к диагностике психического развития содержится в работах Л.С. Выготского. Он писал: «Педолог, работающий с помощью этих методов (Бине, Россолимо) устанавливает некоторые факты, затем обрабатывает их путем чисто арифметических выкладок, и результат получается автоматическим путем совершенно независимо от его мыслительной обработки. Получается нечто чудовищное, если сопоставить это с научной диагностикой... Установление симптомов никогда не приводит к диагнозу. Исследователь никогда не должен допускать экономию за счет мыслей, за счет творческого истолкования симптомов... Поднять анализ развития на действительно научную высоту — значит, прежде всего, искать причины интересующих нас явлений в процессе развития, раскрывая его внутреннюю логику, самодвижение» (Выготский Л.С., 1995).

Заметив недостатки метода срезов для изучения процесса развития, исследователи дополнили его *методом лонгитюдного («продольного») изучения* одних и тех же детей на протяжении длительного времени. Это дало некоторое преимущество — появилась возможность вычислить индивидуальную кривую развития каждого ребенка и установить, соответствует ли его развитие возрастной норме или же оно выше или ниже среднего уровня. Лонгитюдный метод позволил обнаружить на кривой развития переломные точки, в которых происходят резкие качественные сдвиги. Однако и этот метод не свободен от недостатков. Получив две точки на кривой развития, все равно нельзя ответить на вопрос, что же между ними происходит. Данный метод также не дает возможности проникнуть за феномены, понять механизм психических явлений. Факты, добытые этим методом, могут быть объяснены различными гипотезами. В их интерпретации отсутствует необходимая точность. Таким образом, при всех тонкостях экспериментальной методики, которые обеспечивают надежность эксперимента, стратегия констатации не дает ответа на главный вопрос: что происходит между двумя точками на кривой развития? На этот вопрос может

ответить только стратегия экспериментального формирования психических явлений.

Стратегия формирующего эксперимента. Введением в детскую психологию стратегии формирования мы обязаны Л.С. Выготскому. Он применил свою теорию об опосредствованном строении высших психических функций для формирования собственной способности запоминания. По рассказам очевидцев, Выготский мог продемонстрировать перед большой аудиторией запоминание около 400 случайно названных слов. Для этой цели он использовал вспомогательное средство — схему бассейна реки Волга. Он связывал каждое слово с одним из волжских городов, в котором жил тот или иной известный русский писатель, произведения которого Выготский как филолог хорошо знал. Затем, следуя мысленно вдоль реки, он мог воспроизвести каждое слово по ассоциированному с ним городу. Этот метод был назван Выготским *экспериментально-генетическим*, позволяющим выявить качественные особенности развития высших психических функций, их опосредствованный характер. Определение описанного метода дано Д.Б. Элькониным: «Экспериментально-генетический метод есть способ искусственного — в специально созданных условиях — восстановления генезиса и развития исследуемого процесса, есть метод исследования того *нового*, что возникает в психике человека» (Эльконин Д.Б., 1981).

Стратегия формирования психических процессов приобрела в конце концов большое распространение в советской психологии. Сегодня существует несколько идей осуществления этой стратегии, которые в сжатом виде можно представить следующим образом.

1. *Культурно-историческая концепция* Л.С. Выготского, согласно которой интерпсихическое становится интрапсихическим. Генезис высших психических функций связан с употреблением знака двумя людьми в процессе их общения; без выполнения этой роли знак не может стать средством индивидуальной психической деятельности.

2. *Теория деятельности* А.Н. Леонтьева: всякая деятельность выступает как сознательное действие, затем как операция и по мере формирования становится функцией. Генезис осуществляется здесь сверху вниз — от деятельности к функции.

3. *Теория формирования умственных действий* П.Я. Гальперина: формирование психических функций происходит

на основе предметного действия и идет от материального выполнения действия, а затем через его речевую форму переходит в умственный план. Это наиболее развитая концепция формирования. Однако все, что получено с ее помощью, выступает как лабораторный эксперимент. Как же соотносятся данные лабораторного эксперимента с реальным онтогенезом? Проблема соотношения экспериментального генеза с генезом реальным — одна из самых серьезных и до сих пор не решенных. На ее значение для детской психологии указывали А.В. Запорожец и Д.Б. Эльконин. Определенная слабость стратегии формирования состоит в том, что она до сих пор применялась лишь к формированию познавательной сферы личности, а эмоционально-волевые процессы и потребности оставались вне экспериментального исследования.

4. *Концепция учебной деятельности* — исследования Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, в которых разрабатывалась стратегия формирования личности не в лабораторных условиях, а в реальной жизни — путем создания экспериментальных школ.

5. *Теория «первоначального очеловечивания»* И.А. Соколянского и А.И. Мещерякова, в которой намечены начальные этапы формирования психики у слепоглухонемых детей.

Стратегия формирования психических процессов — одно из достижений советской детской психологии. Это наиболее адекватная стратегия для современного понимания предмета детской психологии. Благодаря ей удается проникнуть в суть психического развития ребенка. Но это не означает, что другими методами исследования можно пренебречь. Любая наука идет от феномена к раскрытию его причины.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое возрастная психология?
2. От чего зависит продолжительность детства?
3. Дайте определение категории «развитие».
4. Что такое возраст?
5. В чем отличие возраста хронологического от возраста психологического?
6. Назовите круг задач возрастной психологии.
7. Назовите достоинства и недостатки «поперечных» и «продольных» исследований.
8. Каким требованиям должно отвечать наблюдение как метод исследования?

9. Назовите основные этапы процесса формирования умственных действий и психических процессов.

10. Какие еще методы исследования психики ребенка вы знаете?

Литература

Аснин В.И. Об условиях надежности психологического эксперимента: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: Ч. 1. М., 1980.

Ариес Ф. Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. Екатеринбург, 1999.

Блонский П.П. Педология. М., 1934.

Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 3. М., 1983.

Выготский Л.С. Лекции по педологии. М., 2001.

Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М., 1995.

Гальперин П.Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления // Вопросы психологии. 1966. № 4.

Гальперин П.Я. Психология: 4 лекции. М. 2000.

Локвуд Д. Австралийское племя пинтуби. М., 1984.

Методы исследования в психологии / Под ред. Т.В. Корниловой. М., 1998.

Обухова Л.Ф., Шаграева О.А. Семья и ребенок: психологический аспект детского развития. М., 1999.

Сеченов И.М. Избранные произведения. М., 1947.

Следы: [Просветительский христианский альманах]: Вып. 1. Киев, 1999.

Толстых А.В. Личность как предмет возрастной и педагогической психологии: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1978.

Эльконин Д.Б. Л.С. Выготский сегодня // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. М., 1981.

Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М., 1995.

Глава 2

ПРЕОДОЛЕНИЕ БИОГЕНЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИССЛЕДОВАНИЮ ПСИХИКИ РЕБЕНКА

2.1. Биогенетический принцип в психологии

Педагогика беспрерывно обращалась к детской психологии с вопросами, что же такое процесс детского развития и каковы его основные законы. Попытки объяснения этого процесса, делавшиеся детской психологией, всегда были обусловлены общим уровнем психологических знаний. Сначала детская психология была описательной, феноменалистической наукой, не способной раскрыть внутренние законы развития. Постепенно психология, равно как и медицина, переходила от симптомов к синдромам, а затем и к настоящему причинному объяснению процесса. Как уже отмечалось, изменения в представлениях о психическом развитии ребенка всегда были связаны с разработкой новых методов исследования. «Опереться по-настоящему на метод, понять его отношение к другим методам, установить его сильные и слабые стороны, понять его принципиальное обоснование и выработать к нему верное отношение — значит, в известной мере, выработать правильный и научный подход ко всему дальнейшему изложению важнейших проблем детской психологии в аспекте культурного развития» (Выготский Л.С., 1983). Важно подчеркнуть, что речь идет именно о *методе,* ибо конкретные методики, по мысли Выготского, могут принимать разнообразные формы в зависимости от содержания част-

ной проблемы, характера исследования, личности самого исследователя.

Большое влияние на возникновение первых концепций детского развития оказала теория Ч. Дарвина, впервые четко сформулировавшая идею о том, что развитие, генезис, подчиняется определенному закону. В дальнейшем любая крупная психологическая концепция всегда была связана с поиском законов детского развития.

К числу ранних психологических теорий относится концепция рекапитуляции. Э. Геккель в 1874 г. сформулировал биогенетический закон в отношении эмбриогенеза: эмбриогенез есть краткое и сжатое повторение филогенеза. Этот закон был перенесен на процесс онтогенетического развития ребенка. Американский психолог **Ст. Холл** считал, что ребенок в своем развитии кратко повторяет развитие человеческого рода. По его мнению, дети часто просыпаются ночью в страхе, даже в ужасе, и после долго не могут уснуть. Он объяснял это атавизмом: ребенок попадает в давно прошедшую эпоху, когда человек один спал в лесу, подвергаясь всяким опасностям, и внезапно пробуждался. Холл считал, что игра ребенка — это необходимое упражнение для полной утраты рудиментарных и теперь уже бесполезных функций. Ребенок упражняется в них подобно головастику, который непрерывно двигает хвостом, чтобы он отвалился. Холл предполагал также, что развитие детского рисунка отражает те стадии, которые проходило изобразительное искусство в истории человечества.

Эти положения Холла, естественно, вызвали критическое отношение к ним многих психологов. Так, С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что подобные аналогии несостоятельны: взрослый человек, как бы примитивен он ни был, вступает в отношения с природой, в борьбу за существование как готовый, созревший индивид; у ребенка совсем другие отношения с окружающей действительностью. Поэтому то, что кажется похожим, вызвано другими причинами, представляет собой другой феномен. «Было бы антиэволюционно заставлять ребенка переживать все заблуждения человеческого интеллекта», — остроумно заметил другой ученый, П.П. Блонский.

Однако под влиянием работ Холла изучение детской психологии многих привлекло и приняло необычайно широкие масштабы. «В Америке любят все делать широко!» — писал швейцарский психолог Э. Клапаред. Чтобы быстрее достичь

желаемой цели и получить большой фактический материал, началась разработка разнообразных анкет, польза от которых часто была сомнительной. Учителя не успевали отвечать на опросные листы, рассылаемые педагогическими журналами, и за это их осуждали, считая отсталыми. «Но наука не создается так быстро, как строятся города, даже в Америке, и ошибки этой лихорадочной и искусственной деятельности скоро дали себя знать», — уже в то время констатировал Клапаред.

Теоретическая несостоятельность концепции рекапитуляции в психологии была признана раньше, чем появилось критическое отношение к этой концепции в эмбриологии. И.И. Шмальгаузен показал, что в филогенезе происходят перестройка всего эмбриогенеза в целом, спускание вниз решающих моментов развития. Критика Э. Геккеля, основанная на громадном фактическом материале, поднимает проблему истории эмбриогенеза.

Несмотря на ограниченность и наивность концепции рекапитуляции, биогенетический принцип в психологии интересен тем, что это был поиск закона. Как подчеркивал Д.Б. Эльконин, это была неверная теоретическая концепция — но именно *теоретическая* концепция. И если бы ее не было, еще долго не было бы и других теоретических концепций. В концепции Холла впервые сделана попытка показать, что между историческим и индивидуальным развитием существует связь, которая до сих пор недостаточно прослежена.

Теория рекапитуляции недолго оставалась в центре внимания ученых, но идеи Ст. Холла оказали значительное влияние на детскую психологию через исследования двух его знаменитых учеников — А. Гезелла и Л. Термена.

2.2. Нормативный подход к исследованию детского развития

А. Гезелл, как и многие другие крупные психологи, получил педагогическое и медицинское образование и затем более тридцати лет работал в Йельской психоклинике, на основе которой позже был создан теперь хорошо известный Гезелловский институт детского развития. Там по сей день изучается онтогенез психики, проводятся клинические и

педагогические исследования. Значителен вклад Гезелла в детскую психологию. Он разработал *практическую систему диагностики психического развития ребенка от рождения до юношеского возраста*, которая базируется на систематических сравнительных исследованиях (нормы и разных форм патологии) с применением кино- и фоторегистрации возрастных изменений моторной активности, речи, приспособительных реакций и социальных контактов ребенка. Для объективности наблюдений им впервые было использовано полупроницаемое стекло (знаменитое «зеркало Гезелла»).

Гезелл ввел в психологию метод лонгитюдного, продольного изучения психического развития одних и тех же детей от рождения до подросткового возраста. Он изучал монозиготных близнецов и одним из первых использовал близнецовый метод для анализа отношений между созреванием и научением. В последние годы жизни Гезелл использовал сравнительно-генетический метод, он исследовал психическое развитие слепого ребенка для того, чтобы более глубоко понять особенности нормального развития. В клинической практике широко применяется составленный Гезеллом «Атлас поведения младенца», содержащий 3200 (!) фотографий, фиксирующих двигательную активность и социальное поведение ребенка от рождения до двух лет.

Однако в своих исследованиях Гезелл ограничивался чисто количественным изучением сравнительных срезов детского развития, сводя развитие к простому увеличению, «приросту поведения». Не анализируя качественных преобразований при переходе от одной ступени развития к другой, он подчеркивал зависимость развития лишь от созревания организма. Пытаясь сформулировать общий закон детского развития, Гезелл обратил внимание на снижение темпа развития с возрастом: чем младше ребенок, тем быстрее происходят изменения в его поведении. Но что скрывается за изменением темпа развития? В работах Гезелла трудно найти ответ на этот вопрос, ибо следствием применяемых им срезовых (поперечных и продольных) методов исследования было отождествление развития и роста.

Работы А. Гезелла были критически проанализированы Л.С. Выготским, который назвал концепцию Гезелла *теорией эмпирического эволюционизма*, раскрывающей социальное развитие ребенка как простую разновидность развития биологического, как приспособление ребенка в своей среде. Однако призыв Гезелла к необходимости контроля за нормаль-

ным ходом психического развития ребенка и созданная им феноменология развития (роста) от рождения до 16 лет не потеряли своего значения до сих пор.

Л. Термен в 1916 г. стандартизировал на американских детях тесты А. Бине и, расширив шкалу, создал новый вариант тестов для измерения умственных способностей. Он ввел понятие *коэффициента интеллектуальности (IQ)* и попытался на основе фактов обосновать положение о том, что *IQ* остается постоянным на протяжении жизни. С помощью тестов им была получена кривая нормального распределения способностей в популяции и начаты многочисленные корреляционные исследования, которые ставили своей задачей выявить зависимость параметров интеллекта от возраста, пола, порядка рождения, расы, социоэкономического статуса семьи, образования родителей. Термен осуществил одно из самых длительных в психологии лонгитюдных исследований, которое продолжалось в течение пятидесяти лет. В 1921 г. он отобрал 1500 одаренных детей, коэффициент интеллекта которых был 140 и выше, и проследил их развитие. Исследование закончилось в середине 1970-х гг. уже после смерти Термена. Вопреки ожиданиям, ни к чему существенному, кроме самых тривиальных выводов, оно не привело. По мнению Термена, «гений» ассоциируется с лучшим здоровьем, более высокой умственной работоспособностью и более высокими достижениями в области образования, чем в остальной популяции. Термен считал одаренным ребенка с высоким коэффициентом интеллекта.

Психологи более молодого поколения — **Дж. Гилфорд**, **П. Торренс** и др. — указали на глубокие различия между показателями интеллекта и креативностью. Основой для такого различения послужило описание Гилфордом конвергентного и дивергентного мышления.

Конвергентное мышление — решение задачи, имеющей один правильный ответ.

Дивергентное мышление — решение задачи, имеющей множество ответов в случае, когда ни один из ответов не может считаться единственно правильным. Важнейшие компоненты дивергентного мышления: число ответов в течение определенного промежутка времени, гибкость, оригинальность.

На основе идей Дж. Гилфорда его последователь П. Торренс с коллегами разработали в Миннесотском университете тесты творческого мышления (МТТМ) и применили их в

исследовании нескольких тысяч школьников. Эти исследования показали, что дети с развитыми творческими способностями — *креативные дети* — могут иметь значительно более низкие показатели коэффициента интеллекта по сравнению со своими сверстниками. Если оценивать степень креативности детей на основе тестов на интеллектуальность, подчеркивал Торренс, придется исключить из рассмотрения около 70% наиболее одаренных детей. Этот процентный показатель устойчив и практически не зависит ни от метода измерения интеллекта, ни от образовательного уровня испытуемых.

Был разработан обширный проект исследования таланта. Программа исследований включала: изучение соотношений между интеллектом и креативностью; выявление особенностей личности креативных детей; изучение факторов окружения, влияющих на развитие творческих способностей; отношение между родителями и детьми, порядок рождения и половые различия; отношения между одаренными детьми и их сверстниками; социальные и культурные факторы.

В результате огромной работы удалось с достоверностью установить лишь то, что креативность проявляется неравномерно: с интервалом в четыре года (5, 9, 13, 17 лет); исследователи единодушно отмечают периодические спады креативности у испытуемых и связывают их с социальными и биологическими факторами.

Ориентация на достижение успеха, стремление к стереотипности и конформизму в поведении, боязнь задавать вопросы, противопоставление работы как серьезной деятельности и игры как развлечения — все это тормозит развитие креативности. Использование награды за необычные ответы, соревнование между детьми, специальная тренировка и упражнение умственных способностей стимулируют ее.

В добавление к мнению Л. Термена, считавшего, что одаренного человека характеризуют упорство и стремление довести дело до конца, целеустремленность, уверенность в себе и свобода от лишних, отягчающих переживаний, П. Торренс отмечает, что одаренные дети более социально общительны, дружелюбны, сердечны и в то же время более одиноки. Они отличаются значительно более ярким самосознанием и чувством юмора. Эти дети более реактивны к раздражителям, независимы и чужды конформизму, устойчивы к стрессу и более подвержены «эдипову комплексу».