

Д Л Я В Ы С Ш И Х У Ч Е Б Н Ы Х З А В Е Д Е Н И Й

ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА



Основы психологической антропологии

Евгений Исаев

**Психология развития человека.
Развитие субъективной
реальности в онтогенезе**

«ПСТГУ»

2013

Исаев Е. И.

Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе / Е. И. Исаев — «ПСТГУ», 2013 — (Основы психологической антропологии)

Данная книга занимает центральное положение в структуре «Основ психологической антропологии». Здесь изложены основные подходы к пониманию и объяснению закономерностей психического развития человека, сложившиеся в зарубежной и отечественной психологии. Проанализированы философские и методологические основы принципа развития в психологии и его категориальный строй. Обоснованы антропологическая модель и интегральная периодизация развития субъективной реальности в онтогенезе. Представлено описание ступеней, периодов и стадий развития субъективности человека в пределах его индивидуальной жизни. Изучение каждой главы пособия завершает «Методологическая рефлексия», включающая вопросы для обсуждения и размышления, темы реферативных и курсовых работ, рекомендуемую литературу. Заключает книгу словарь основных понятий. Пособие адресовано не только педагогам и студентам педагогических вузов, но также всем специалистам гуманитарной сферы.

© Исаев Е. И., 2013

© ПСТГУ, 2013

Содержание

От авторов	7
Часть I	10
Методологические установки к части I	10
Глава 1. Проблемы построения курса «Психология развития человека»	12
1.1. Категория «развитие» в истории, науке и культуре	12
История развития представлений о «развитии»	12
Антиномии[3] и парадоксы[4] идеи развития в психологии	16
1.2. Объект и предмет изучения в психологии развития	18
Различение объекта и предмета знания	18
Различение научного, учебного и профессионально-деятельностного предметов	20
1.3. Задачи курса «Психология развития человека»	23
Методологическая рефлексия	24
Вопросы для обсуждения и размышления	24
Темы реферативных и курсовых работ	25
Рекомендуемая литература	25
Глава 2. Психическое развитие человека в трудах зарубежных психологов	26
2.1. Становление зарубежной возрастной психологии	26
Дневники наблюдений – начало детской психологии	26
Развитие экспериментальной детской психологии	27
2.2. Натуралистические концепции психического развития человека	28
Теория рекапитуляции как первая теоретическая концепция в детской психологии	28
Нормативный подход к психическому развитию ребенка	29
Теория трех ступеней детского развития	30
Теория конвергенции двух факторов в объяснении развития ребенка	31
2.3. Социологический (культурологический) подход к изучению психического развития человека	31
Социум как объяснительный принцип во французской социологической школе	31
Французская генетическая психология	32
Американская школа культурной антропологии	34
Межкультурные исследования познавательного развития детей	35
2.4. Современная зарубежная психология развития	35
Психоаналитические теории детского развития	35
Бихевиористские теории социального научения	40
Женевская школа генетической психологии	43
Гуманистическая психология развития	44
Методологическая рефлексия	46

Вопросы для обсуждения и размышления	46
Темы реферативных и курсовых работ	47
Рекомендуемая литература	47
Глава 3. Психическое развитие человека в трудах отечественных психологов	48
3.1. Дореволюционный период развития возрастной психологии в России	48
Становление русской возрастной психологии (середина 50-х – начало 70-х гг. XIX в.)	48
Развитие отечественной возрастной психологии в конце XIX в	50
Развитие возрастной психологии в начале XX в	51
3.2. Марксистский период развития отечественной возрастной психологии	52
Марксистская перестройка психологии развития (1918–1936)	52
Развитие отечественной возрастной психологии в период с 1936 по 1960 г	55
Экспериментальная разработка проблем психического развития в 1960–80-е гг	58
3.3. Общая теория психического развития в советской психологии	60
Культурно-историческое учение о природе психического	60
Закономерности психического развития в онтогенезе	62
Основания и схемы периодизации психического развития	64
3.4. Пути построения современной психологии развития человека	68
Опыт развития культурно-исторической концепции	68
Конец ознакомительного фрагмента.	69

Виктор Слободчиков, Евгений Исаев
Психология развития человека.
Развитие субъективной реальности
в онтогенезе. Учебное пособие

*Выдающемуся психологу двадцатого столетия Льву
Семеновичу Выготскому посвящается*

© Слободчиков В. И., Исаев Е. И., 2013

© Издательство Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2013

Все права защищены. Никакая часть электронной версии этой книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме и какими бы то ни было средствами, включая размещение в сети Интернет и в корпоративных сетях, для частного и публичного использования без письменного разрешения владельца авторских прав.

От авторов

Л. С. Выготский прожил по житейским меркам короткую жизнь – всего 38 лет. Годы его жизни (1896–1934) пришлось на переломный период в истории России. Образование он получил в дореволюционной России, окончив в 1916 г. юридический факультет Московского университета, но его научно-педагогическое творчество совпало с первыми двумя десятилетиями советской власти. В 1924 г. он пришел в психологию. Гений Л. С. Выготского, его феноменальная эрудиция и необыкновенная работоспособность позволили ему вскоре стать лидером отечественной психологии. Он явился основателем научной школы в психологии, носящей его имя. За научную плодотворность и особое изящество в изложении своих произведений он получил имя «Моцарт в психологии».

Наибольший вклад Л. С. Выготский внес в психологию развития. Созданная им культурно-историческая теория психического развития человека на десятилетия определила основные подходы и направления исследований в отечественной и мировой возрастной психологии. Практика образования в нашей стране строилась на основе идей Л. С. Выготского. Его научная жизнь продолжается поныне. Настоящее учебное пособие подготовлено с опорой на творческое наследие Л. С. Выготского.

Учебное пособие «Психология развития человека» является второй частью «Основ психологической антропологии» и в общем курсе психологического образования педагога занимает центральное место. Здесь представлен развернутый анализ существующих понятий и теорий об условиях, механизмах, основных результатах психического развития человека в онтогенезе. Данная часть «Основ...» строится на фундаменте теоретико-методологических идей и положений, представленных в первой части («Психология человека»), где в качестве предмета изучения и освоения выступила **субъективная реальность**.

Знания о развитии субъективной реальности в онтогенезе относят к разряду основополагающих в профессиональной педагогической деятельности. По самой сути своей работы педагог имеет дело с человеком развивающимся. В период детства, отрочества, юности (от рождения и до вступления в самостоятельную жизнь) происходят самые существенные изменения с человеком: в основном завершается его физическое развитие, значительный путь проходит становление внутреннего мира, складываются основы его духовного облика. Только имея целостное представление об общем психологическом строе человека и его закономерных изменениях во времени жизни, возможно осуществлять достаточно грамотную педагогическую деятельность, а с определенного момента – обеспечить возможность его перехода в режим самообразования и саморазвития.

Именно поэтому закономерным итогом исторического развития детской и возрастной психологии стало осознание необходимости построения общей теории психического развития в онтогенезе как основы проектирования единой системы общественного воспитания подрастающих поколений. Однако для решения столь масштабной задачи совершенно недостаточно любого множества частных теорий развития отдельных свойств и структур психического (восприятия, мышления, сознания, личности и др.).

Попытки построить развернутую картину развития путем механического соединения уже изученных и описанных сторон психического (а такие попытки предпринимались неоднократно) оказываются методологически обреченными, ибо сколь угодно большая сумма позитивных (но всегда, по сути, мозаичных) знаний об отдельных линиях развития не обладает

объяснительной и предсказательной силой, если не содержит представления об исходном **целостном объекте развития**. Именно поэтому необходимо создание общей теории общего хода развития в онтогенезе, в которой определен не только его объект (что развивается?), но раскрыты и все остальные категории принципа развития: предпосылки, условия, механизмы, формы, результаты и др. (т. е. **как** нечто развивается).

И тем не менее у нас нет (а с культурной точки зрения и не может быть) других исходных оснований и другого «строительного» материала для построения такой общей теории, кроме исторического опыта детской, возрастной и педагогической психологии. Очевидно, что сегодня мы должны совершить своеобразную рефлексивную остановку в нашем исследовательском поиске и теоретическом анализе его результатов; под определенным углом зрения рассмотреть и осмыслить уже сделанное: выявить перспективные тенденции, фундаментальные подходы, по-новому увидеть существующую фактологию, чтобы из этого материала начинать строить действительную психологию развития как теорию и практику становления сущностных сил человека во всем интервале его жизни.

Настоящее учебное пособие состоит из трех частей. В первой части – «Введение в психологию развития человека» – рассматриваются историко-культурный и теоретико-познавательный контекст анализа конкретно-содержательных вопросов развития человеческой субъективности. Конструирование «Основ психологической антропологии» как учебного курса в рамках высшего педагогического образования потребовало введения методологических понятий и схем. Это сделано с целью различения учебного, научного и профессионально-деятельностного предметов, для выявления места психологического знания в структуре педагогической деятельности. Рассмотрение истории детской и возрастной психологии в настоящее время имеет особое значение: во-первых, произошло резкое изменение социокультурных ценностей и ориентиров общественной жизни в нашей стране, в том числе и в такой сфере общественной практики, как образование; соответственно существенно изменились значимость и смысл исторических достижений возрастной психологии; а во-вторых, именно эти достижения, как уже отмечалось, и составляют исходный материал для построения **общей теории развития субъективной реальности в онтогенезе**.

Сама эта теория, ее предпосылки и соответствующая ей практика рассматриваются во второй части – «Концептуальные основы психологии развития человека». Здесь излагаются выявившиеся в истории психологии подходы к объяснению феноменов развития человеческой психологии, вскрываются стоящие за этими подходами философские воззрения, проводится их критический анализ. Теоретический раздел учебного пособия составило описание модели субъективной реальности и основных категорий принципа развития. Как это ни парадоксально, но в классической возрастной психологии **понятие развития подменялось представлением о развитии**, которое в свою очередь сводилось к фиксации наблюдаемых изменений какого-либо психологического явления. В результате вместо показа самого хода развития предлагался рассказ о развитии, что не одно и то же.

В традиционных учебных пособиях по возрастной психологии фактически никогда специально не анализировалась **категория возраста**; в то же время в педагогической литературе широкое хождение имеет речевой штамп о необходимости «учета возрастных (?) особенностей детей» в процессах их обучения и воспитания. В настоящем учебном пособии на основе современных философских, методологических, психолого-педагогических представлений о развитии разработано **понятие возраста, определен его категориальный статус в психологии и педагогике развития**. Теоретическая модель общего хода психического развития в онтогенезе и понятие возраста послужили основой для построения **интегральной периодизации развития человеческой субъективности** на всем жизненном пути. В принципе любая сколько-нибудь здравая и жизнеспособная теория развития должна воплощаться в соответствующей ей периодизации – это критерий ее обоснованности и практической значимости.

Третья часть учебного пособия содержит описание **основных ступеней развития субъективной реальности в онтогенезе**; выделено пять ступеней, отражающих этапы оформления телесного, душевного, персонального и индивидуального уровней бытия человека. В этой части представлены закономерности и феноменология психологического развития человека от рождения и до последних дней жизни; приводятся частные теории, объясняющие конкретные линии развития, механизмы, нормы и варианты развития; описаны критические и стабильные периоды развития. Мы убеждены, что именно знания об основных ступенях развития человеческой субъективности могут стать эффективным средством развивающей образовательной практики.

Большое внимание при подготовке учебного пособия мы уделили дидактическим вопросам. Обоснование логики построения разделов, переходов от одних глав к другим, оценка излагаемых идей и теорий, указание на профессиональное значение материала потребовали включения в пособие методологического содержания. Оно нацеливает Учащегося на «выход» в рефлексивную позицию, на осознание способов движения в материале. Культурным носителем рефлексии является Методолог.

На позицию Методолога будут становиться Авторы (Преподаватели) и Читатели (Учащиеся). Мы сочли необходимым каждой части пособия предпослать «Методологические установки», в которых формулируют общенаучные, дидактические и профессиональные цели и задачи части. Изучение каждой главы пособия завершает «Методологическая рефлексия», которая позволит студентам подвести итоги и оценить результаты своей учебной работы. С этой целью будут предложены вопросы, задания, проблемные ситуации и т. п.

К каждой главе пособия предложены «Темы реферативных и курсовых работ» и «Рекомендуемая литература». Они предназначены для самостоятельной учебно-исследовательской работы студентов, для углубления и расширения их знаний по изученной теме.

«Психология развития человека» содержит словарь основных понятий.

Часть I

Введение в психологию развития человека

Методологические установки к части I

Вводная часть является традиционной для учебных пособий, в которых излагаются основы определенной отрасли знания. Особенности настоящего введения определяются тем, что здесь должны быть выявлены и представлены по крайней мере **три типа средств – познавательные, учебные и профессионально-деятельностные**. Эти средства, в свою очередь, определяют содержание научных знаний, способы их освоения и способы применения при решении практических задач. Описание этих средств дается с помощью специальной проработки методологических проблем психологической антропологии, – в частности, различения объекта и предмета науки, научного и учебного предметов и предмета профессиональной деятельности, определения функции и характера психологического знания в структуре педагогической деятельности и т. д.

Особая задача глав 2 и 3 – **исторический анализ проблемы психического развития человека в трудах зарубежных и отечественных психологов**. Мы стремились избежать бесстрастного и формального следования хронологии событий и фактов в становлении возрастной психологии. Для нас смысл исторического анализа состоит прежде всего в формировании некоторого пра-образа целостной концепции, структуры и содержания психологического знания о развитии субъективной реальности в онтогенезе.

Описание истории зарубежной возрастной психологии строится на совмещении возможностей исторического и культурологического подходов: реконструкция истории развития возрастной (детской) психологии сопряжена с выделением социокультурного контекста становления научных взглядов на процесс психического развития человека, как она представлена в работах выдающихся детских психологов. Содержание главы составит описание теоретических взглядов исследователей на процесс психического развития и особенностей взаимосвязи возрастной психологии и педагогической практики. Теоретические подходы к проблемам психологии развития излагаются в рамках основных методологических установок: *натурализма* (биологическое направление) и *социологизма* (культурологическое направление). В главе представлены материалы западной (европейско-американской) психологии.

В отечественной историографии принято выделение дореволюционного и послереволюционного этапов в развитии нашей страны. Изложение дореволюционного периода отечественной возрастной психологии мы будем вести, опираясь на работы А. А. Никольской, в первую очередь на одну из ее последних работ в этой области.¹ Послереволюционная история развития возрастной психологии будет представлена на основе анализа трудов психологов и работ историков психологии.

В развитии отечественной возрастной психологии дореволюционный и послереволюционный этапы в свою очередь делятся на ряд периодов. В дореволюционном этапе выделяются три периода. *Первый* – это период становления и теоретического обоснования возрастной и педагогической психологии (середина 50-х – начало 70-х гг. XIX в.). *Второй* период связан с оформлением основных направлений исследовательской деятельности, с началом накопления фактического научного материала в области психологии развития и использования его в педагогической практике (70–90-е гг. XIX в.). *Третий* (с начала XX в. до Октябрьской револю-

¹ Никольская А. А. Возрастная и педагогическая психология дореволюционной России. Дубна, 1995.

ции) характеризуется интенсивной теоретической и методологической разработкой проблем возрастной и педагогической психологии, развертыванием масштабной научно-организационной деятельности (организация научных учреждений, проведение съездов, издательская деятельность и т. п.).

В послереволюционном этапе развития возрастной психологии исследователи выделяют следующие периоды. *Первый* – перестройка возрастной психологии на основах методологии марксизма, разработка марксистских концепций и подходов к проблеме психического развития человека (1918–1936). *Второй* ознаменован попытками поставить психологическую науку на физиологическую основу, свести психологию к учению И. П. Павлова об условных рефлексах (1936–1960). *Третий* характеризуется интенсивными теоретическими и экспериментальными разработками проблем психического развития, проведением комплексных психолого-педагогических исследований (1960—80-е гг.). *Четвертый (современный) период* отмечен поисками новых подходов к проблемам психического развития человека.

В контексте учебной деятельности студентов «Введение» призвано: 1) дать общее представление о типологии и специфике психологических знаний в структуре профессиональной деятельности; 2) зафиксировать основные исторические вехи в становлении детской и возрастной психологии; 3) обозначить основные проблемы психологии развития и подходы к их решению; 4) выступить историко-психологической и методологической основой полноценного освоения будущими педагогами последующих разделов и тем курса «Психология развития человека».

Глава 1. Проблемы построения курса «Психология развития человека»

1.1. Категория «развитие» в истории, науке и культуре

История развития представлений о «развитии»

С обыденной точки зрения реальность развития человека – его способностей, функций, органических структур и свойств – очевидна и многообразна, а ее феномены хорошо знакомы каждому из нас. В русском языке существуют близкие по значению слова, фиксирующие особенности изменений, происходящих с человеком во времени, интерпретируемые как развитие. К числу наиболее употребляемых из них относятся «возникновение», «становление», «рост», «преобразование», «формирование», «совершенствование», «усложнение», «саморазвитие». В обыденном языке используются понятия, обозначающие качественный аспект развития: «рождение», «созревание», «расцвет», «плодоношение», «увядание», «смерть», а также этапы жизненного пути человека: «детство», «отрочество», «юность», «молодость», «взрослость», «зрелость», «старость» и т. п.

Наличие в языке различных терминов, фиксирующих реальность развития, со всей очевидностью показывает неоднозначность и многоплановость его феноменов. Ближайшим основанием многообразия феноменов развития человека является сложность и многосторонность самого человека как развивающегося существа. В учебном пособии «Психология человека» было представлено различие телесной, душевной и духовной ипостасей человека. Относительно каждой из сторон его бытия можно говорить о ее развитии (изменении, преобразовании). Происходит рост организма, созревание анатомо-физиологических структур, т. е. физическое развитие человека. Формируются душевные силы человека: качественно преобразуются его сознание, потребности и интересы, эмоции и чувства, способность управлять своим поведением. Качественные преобразования во времени претерпевает также и духовная жизнь человека.

Физическое, душевное и духовное развитие человека имеет свои циклы и этапы. В возрастной анатомии и физиологии выделяют периоды интенсивного физического роста (3–6, 11–14 лет). Свою логику и цикличность развития имеет душевная жизнь человека. То, что было интересно и волновало человека в одни периоды жизни, оставляет равнодушным в другие. На определенном жизненном этапе возникают и складываются новые потребности, новое видение мира и самого себя, изменяется отношение к окружающему. Известно, что в определенные периоды жизни человека психическое развитие приобретает резкий, явно выраженный характер, в другие – развитие душевных качеств проходит плавно и незаметно. В психологии на этом основании различают критические и стабильные периоды в развитии человека. Духовная жизнь человека также имеет внутреннюю логику. В научной литературе отмечается особая чувствительность человека к экзистенциальным, предельным вопросам человеческого бытия в определенные периоды жизни. В частности, смысложизненные вопросы каждый из нас решает на пороге самостоятельной жизни.

В настоящее время понятие «развитие» стало неотъемлемой частью нашего взгляда на мир и жизнь; каждый знает, что земля такой, какую мы видим сейчас, есть результат длительного развития. Мы говорим о развитии жизни, природных царств; развиваются культуры, страны, языки, формы сознания и мышления. Мы говорим о развитии ребенка и о развитии человека вообще. В менеджменте (наука об управлении) сегодня говорят о развитии органи-

заций и социальных структур. Короче, **понятие развития является одним из ключевых в современной культуре**. Тем не менее удивительно, что этому понятию всего-навсего чуть больше 200 лет. Иными словами, «развитие» довольно новая категория, которая до сих пор не обрела своего места в системе других категорий и, как мы увидим позднее, не имеет своего строго определенного содержания, для нее характерна размытая множественность интерпретаций.

Само слово «развитие» (лат. *evolutio*) существует со времен Древнего Рима; там оно означало развертывание свитка (книги) при чтении. Все, что уже написано в книге, разворачивается затем в сознании читающего. В подобном же смысле употреблял это слово М. Т. Цицерон, говоря о «развитии мысли»: то, что было «свернуто» в сознании говорящего, теперь разворачивается перед слушающей аудиторией. В таком толковании (**развитие как развертывание того, что уже есть**) это понятие просуществовало вплоть до XVIII в. и вошло в самые разные системы знаний.

Эволюция, или развитие, тогда понималась буквально – как рост, как простое увеличение в размере уже существующего. И. Кант в своей «Всеобщей естественной истории», говоря о происхождении универсума, употребляет слово «развитие» в том же смысле. Он предполагал, что небесные тела появились (дословно – «развились из») из первичного газообразного тумана и что основой строения Вселенной явилось их оформление по уже предсуществующим законам механики. Точно так же и в биологии, становящейся в это время особой наукой, «эволюционистами» первоначально называли представителей так называемого преформистского учения,² согласно которому живой организм уже существует в зародыше в микроскопическом виде. Иными словами, любые системы рационального знания XVI—XVIII вв. базировались на постулате, что однажды возникший (созданный) мир продолжает оставаться неизменным и задача науки открыть и познать те законы, по которым он уже устроен в своем исходном замысле.

Интересно, что такая же застывшая, *преформистская* картина мира обнаруживала себя не только в науке и философии. Если обратиться к литературе XVII столетия, то мы обнаружим только «преформированных» – положительных или отрицательных – героев. Какой-нибудь отпрыск княжеского рода обязательно описывается как умный, отважный, благородный, справедливый и т. д. Весь его жизненный путь является по большей части развертыванием этих уже от рождения данных ему свойств в разнообразных ситуациях и приключениях; аналогичная (преформированная) судьба и у отрицательных героев, проявления которых в жизненных событиях имеют обратный знак. Даже в богословии (например, у блж. Августина) сложилось и до сих пор существует учение, согласно которому человек уже от рождения **предопределен** либо к спасению, либо к гибели, в направлении которых он и «развивается».

В XVIII столетии идея развития претерпевает существенное обогащение; одним из первых, кто совершает переход к новому пониманию развития, является Г. В. Лейбниц. Оставаясь во многом на преформистских позициях (о постепенном развитии всего из вечно существующих зародышей), он вводит понятийное различие между двумя моментами, которые задают **процессуальность** развития. Первое – это *единообразность* (самотождественность), которая в соответствии с природой вещи сохраняется во внутреннем ее существе, второе – *изменение*, которое обнаруживает себя во внешних проявлениях; противоречие между первым и вторым оказывается, говоря современным языком, важнейшим механизмом развития изначально данного к постепенному, плавному появлению нового.

² Преформизм – учение о существовании зародышевых клеток организма, структур, определяющих основные черты развития и строения организмов следующего поколения. Преформизм противостоит эпигенезу – учению, согласно которому зародышевое развитие организмов есть процесс, осуществляемый путем серий прижизненных новообразований в определенном направлении.

В расширенной форме идея процессуальной изменчивости развития обсуждается у И. Г. Гердера. В «Опыте истории поэзии» он высказывает мысль о постепенном, естественном возникновении поэтического искусства, которое не могло возникнуть преднамеренно и сразу, по определенному плану. От размышлений о поэзии И. Г. Гердер переходит к рассмотрению происхождения языка, выделяя в нем разные возрасты: молодость языка – это поэтический язык с его богатством образных выражений, метафор; затем следует зрелость языка – это язык литературной прозы и, наконец, философский возраст языка, который становится способом выражения абстрактного мышления, что, однако, приводит к потере его поэтического богатства.

Решающим в плане обогащения понятия развития является момент, когда И. Г. Гердер переходит к рассмотрению происхождения культуры вообще. В своей философии истории он распространяет идею развития на природу и общество. По И. Г. Гердеру, природа находится в постоянном, непрерывном развитии от низших форм к высшим. Жизнь зародилась в воде; существовали различные соединения воды, воздуха, света, прежде чем появились первые растения. Множество растений возникло и погибло прежде, чем появился животный организм, и т. д. И. Г. Гердер рисует картину мира как единого, непрерывно развивающегося целого, закономерно проходящего вполне определенные необходимые ступени. От организации простой материи это развитие направляется через появление растений и животных к человеку, наделенному рассудком и разумом; вершиной этого развития является «Мировая душа».

Данная схема – это не есть созданная Богом лестница существ, а непрерывно совершенствующаяся «цепь развития», венец которого уже не на земле, но в сверхчувственном мире. Понятие развития таким образом приобретает всеобъемлющий характер. Развивается все: вселенная, земля, природа, человек, культура. Однако уже у И. Г. Гердера развитие человека выпадает из вышеобозначенного «естественного хода истории». *Человек должен сам заложить основу своего будущего явления как человека; он должен сам, через «духовные упражнения» соткать ткань, в которую облечется в будущем.*

Ряд ключевых представлений о феномене развития человека связан с именем И. В. Гёте, который был хорошо знаком с гердеровскими «Идеями к истории человечества». Уже в годы своей юности он познакомился с особым родом литературы – пиетическими автобиографиями, которые стремились побудить человека отдать себе отчет о ходе своей жизни. В пиетических кругах большую роль играла точка зрения, что человеческая жизнь находится под постоянным водительством Бога; соответственно автор биографии стремился обнаружить и воздать должное этому водительству в собственной жизни. Для И. В. Гёте эта сторона пиетизма становится актуальной, когда он знакомится с И. Г. Юнгом, который рассказывает ему о своей юности, богатой удивительными событиями. И. В. Гёте предлагает ему записать свои воспоминания, а затем отдает эту рукопись в издательство.

Замечательно в жизни И. Г. Юнга то, что он, будучи выходцем из простой крестьянской среды, чувствуя уже в молодые годы тягу к занятиям духовными вопросами, проходит сложный жизненный путь, много учится, сменяет различные профессии. Анализируя свою жизнь, И. Г. Юнг приходит к выводу, что он находится в процессе становления, «в плавильном котле» и что это становление еще не завершено. И хотя здесь уже нет предзаданности, предопределенности судьбы, но нет еще и представления об особой инстанции, личностном начале саморазвития.

Этот решительный шаг делает К. Ф. Моритц в своем романе «Антон Райзер» (1785), который можно назвать первым романом саморазвития в немецкой литературе. В нем речь идет также о юности героя, который однажды открывает, что может самостоятельно направлять свое мышление, когда этого хочет. Это переживание-открытие является своего рода пробуждением собственной самости; в своем мышлении он обнаруживает силу собственной способности творения, ощущает блаженство мышления.

С именем И. В. Гёте связан и ряд ключевых идей, которые чрезвычайно значимы для современных представлений о проблемах развития; несомненно, что многие из них легли в

основу собственно философского осмысления самой идеи развития. Замечательна, например, мысль о том, что развитие в природе можно обнаружить лишь тогда, когда оно будет открыто в самом человеке. **Человек, не развивающийся сам, не может постичь идею развития.** И. В. Гёте вводит представление о *метаморфозе* (кардинальном преобразовании) в развитии органического мира, но также о *восхождении* в развитии. Последнее – одно из ключевых представлений в научных трудах И. В. Гёте; оно означает переход, скачок системы на более высокий уровень организации.

Рассмотренные трактовки развития еще не есть точное его понятийное определение; фундаментальная разработка данной категории, но уже как особого принципа, всеобщего способа бытия универсума была осуществлена в классической немецкой философии, и особенно в философской системе Г. В. Ф. Гегеля, заложившего основы диалектической (генетической) логики как логики становления, развития и преобразования любой органической целостности (тотальности). Собственно, сущностной характеристикой любой органической системы как раз и является ее способность к развитию при сохранении своей самотождественности на всех ступенях преобразования, в отличие от агрегатной системы, способной лишь к относительно стабильному функционированию, постепенному изменению (деградации) и последующему распаду.

Благодаря укоренению в духовной жизни Европы понятия «развитие» образ мира, бывший столетиями статическим, пришел в движение. В сознании философов и ученых возник живой интерес к тому, как нечто развивалось, какие ступени и через какие формы оно прошло в течение определенного времени, в каком направлении разворачивался процесс развития и в каком может (должен) развернуться в будущем. В это осмысление под знаком развития втягивались все новые и новые предметные содержания. Земля, растения, животные, человек, народы, культуры, сама наука – все имеет за собой длительное развитие.

Убежденность в реальности развития, а соответственно – во всеобщности самого понятия «развитие», придала ему статус своеобразного **принципа объяснения и понимания** мира в системах рационального (научного) знания; теперь, чтобы вполне содержательно и убедительно говорить о сущности какой-либо (фактически – любой) налично существующей вещи, необходимо было говорить (знать), строить гипотезы и разрабатывать теории о ее происхождении, становлении и развитии в определенном историческом интервале.

Грандиозные достижения естествознания XIX—XX вв. в изучении природы позволили теперь уже не только на уровне философских размышлений, но и на основе бесконечного множества эмпирических фактов утверждать, что действительно *развитие есть*; его «следы» обнаруживаются повсеместно. Но, перефразируя известную мысль Ф. Энгельса о природе движения, можно сказать так: **проблема не в том, есть ли развитие или его нет**; проблема в том, как его *понять*, как и в какой системе понятий выразить развитие некоторой реальности, чтобы тем самым выявить ее существенные характеристики.

Господствующей концептуально-мировоззренческой основой всего многообразия научных представлений о развитии и по сей день остается **эволюционный принцип**, но теперь уже фундаментально переосмысленный: эволюция – это не только *разворачивание* (рост и увеличение) изначально заданного, а прежде всего – исторический процесс **прогрессирующих изменений** некой системы (ее созревание, дифференциация, усложнение, совершенствование) под воздействием внешних и внутренних условий, сохраняющей в главном и до определенного уровня свою самотождественность. Всякое кардинальное изменение (метаморфоза) этой системы предполагает переход (скачок) на другой уровень ее организации и нового уровня самотождественности.

Отдельной внутренней проблемой эволюционного подхода, говоря современным языком, стал вопрос *об источниках, основаниях и механизмах* происходящих изменений – развития чего-либо. Сегодня особенно очевидно, что в самой эмпирической фактологии, накопленной

в естествознании, в отдельных гипотезах и эмпирических обобщениях разного уровня всеобъемлющего, непротиворечивого ответа на этот вопрос до сих пор нет, хотя существует огромное число частных, нередко взаимоисключающих друг друга ответов о конкретных проявлениях развития во множестве вещей.

Аналогичная ситуация продолжает существовать и в современной психологии человека как одной из граней научной картины мира. Здесь, так же как и в науках о природе, слишком много эмпирических обобщений, частных гипотез и разнородных теорий о феноменах психического, которые собраны в слабоструктурированный и внутренне противоречивый блок под названием «*общая психология*». Сегодня все более очевидной становится своеобразная развилка на пути движения научной психологической мысли: речь должна идти либо о собственно «*теоретической психологии*» (а не просто общей), выявляющей и полагающей исходно единые основания становления и развития психологического мира человека, либо о принципиальном отказе от поиска этих оснований и переходе на позицию «*конструктивной эклектики*», которая каждый раз, в зависимости от прагматических задач, строит частную, относительно правдоподобную объяснительную версию какого-либо психического явления. Подобная позиция в настоящее время интенсивно пропагандируется на том основании, что крах тоталитаризма в идеологии обнаружил возможность множественной интерпретации разнообразных психологических феноменов в свете различных и в общем-то равнозначных концептуальных принципов.

Антиномии³ и парадоксы⁴ идеи развития в психологии

Привычность и очевидность реальности развития для обыденного сознания порождают логические сбои при попытках приступить к построению конкретной теории (теорий) развития самой психологической реальности (ее структур). Попытаемся суммировать и более рельефно сгруппировать существующее множество интерпретаций категории «развитие», которые сложились в европейском научном сознании и часть которых была рассмотрена выше. Выявленная в результате такой работы противоречивость, антиномичность и даже парадоксальность наших пониманий о развитии позволит на следующем шаге приступить к построению, хотя бы в первом приближении, целостного, системного видения психологии развития человека, к построению концептуальных основ такого развития в интервале индивидуальной жизни.

1. В возрастной и педагогической психологии до сих пор много путаницы и противоречий между различными представлениями и частными категориями, призванными уяснить феномен развития. Вот далеко не полный перечень таких противоречий:

а) источник многих недоразумений – это понятийная несогласованность между *философской* (прежде всего – гегелевско-марксистской), *научной* (биологической) и *социально-практической* (образовательной) трактовками феномена развития человека, его свойств, процессов, структур; с *общемарксистской* точки зрения достоинством развития обладают только такие тотальности (макросистемы), как природа, общество, цивилизация, культура; отдельный человек (индивид) конечно же не является такой системой и в лучшем случае лишь втягивается в нее (утилизируется) в качестве одного из элементов; с *общебиологической* позиции развитие – это прежде всего созревание и рост по уже существующей биогенетической программе, частично модифицируемой внешними условиями жизни, но неизменной в своей видовой специфике; в *педагогической* практике развитие – это целенаправленное формирование (разумеется, с учетом общественных и природных обстоятельств жизни) полезных знаний, умений и навыков, воспитание полезных черт личности – полезных для самоценного социума. При всех вроде бы кардинальных различиях между перечисленными установками *они едины* в

³ Антиномия – противоречие между двумя положениями, каждое из которых признается логически доказуемым.

⁴ Парадокс в логике – противоречие, получаемое в результате внешне логически правильного рассуждения, приводящее к взаимно противоречащим заключениям.

главном: развитие всегда вне-субъектно, независимо от участников этого процесса; они всего лишь «материал», на котором разыгрывается объективный процесс, придающий этому материалу форму предзаданного образца. Так что ценностное суждение: «человек существо развивающееся» (т. е. способное развивать себя) – оказывается в принципе ничем не обеспеченным;

б) в классической психологии традиционно резкое противопоставление двух рядов форм и структур в природе человека – «натуральных» и «культурных», «биологических» и «социальных», между которыми полагается либо принципиальный параллелизм (психофизический, психофизиологический), либо бессодержательная корреляция; здесь не учитывается один существенный момент: и *натуральное* и *биологическое* – это тоже **культурное... представление**, выработанное человеческим мышлением, но *приписанное*, а иногда *навязанное природе как ей самой по себе присущее*;

в) такой же источник недоразумений – это неразличение, а чаще – склеивание двух специфических предметных содержаний:

– «**психического развития**» (как развития психики, ее систем и структур) и «психологии развития» (как развития человеческой субъективности, внутреннего мира человека);

– **акта происхождения** того, чего еще не было в действительности, и акта развития того, что уже есть;

– единицы развития (либо как меры, либо как механизма) и **объекта** развития (того, что развивается).

2. Обычно утверждают, что человек, **естественно** (природное) – искусственное (социокультурное) **существо**, но без представления о том, что человек – прежде всего **сверх-естественное существо**, мы не можем разобраться, в чем его искусственность и в чем его естественность. Поэтому категория «**развитие**» одновременно должна удерживать и совмещать в себе три достаточно самостоятельных процесса:

• **становление** – как созревание и рост; переход от одного определенного состояния к другому – более высокого уровня; как единство уже осуществленного и потенциально возможного; как единство производящей **причины** и закономерных **следствий** в акте развития;

• **формирование** – как оформление (обретение формы, а не формовка по заданному штампу) и совершенствование (обретение совершенного, предсуществующего в культуре образца); как единство социокультурной **цели** и общественно значимого **результата** развития;

• **преобразование** – как саморазвитие и смена основного жизненного вектора; как преобразование – кардинальное преодоление сложившегося режима жизнедеятельности в соответствии с некоторой иерархией **ценностей и смыслов** бытия человека.

Каждая из этих субкатегорий развития в своей отдельности и обособленности тяготеет к однозначно-определенной реальности: **становление** – преимущественно к естественно-природным структурам; **формирование** – к социально-культурным структурам; **преобразование** – преимущественно к духовно-практическим структурам. Проблема, по сути, и состоит в том, чтобы выработать общий принцип, объемлющий все три грани этой категории, способный воспроизвести ход развития (показать его, а не только рассказать о нем) в самой **живой реальности бытия человека**.

3. Особым источником противоречивых суждений о развитии является неразличение **времени истории** (как субъектное время – «время человека», содержание, смысл, размерность, топика которого задается способами его бытия, а не космическими событиями) и **времени естествознания** (как объектное, физическое время, имеющее условно-формальную размерность – календарность, принципиальную однонаправленность, но не имеющее своего качественного содержания). И тем не менее в обыденном сознании продолжает сохраняться устойчивый предрассудок, что так как все возникает **во** времени и все прекращается **со** време-

нем, то, значит, мы имеем однонаправленный поток из прошлого – через настоящее – в будущее. Отсюда и развитие понимается как непрерывная погоня за будущим; как выбрасывание вперед своеобразного якоря (цель, идеал, перспектива) и подтягивание себя, затем – новый бросок. *Почему же развитие – это обязательно экспансия и оккупация будущего, а не углубление, например, в настоящее и не рассекречивание прошлого?* Замечательно пишет о времени о. Александр Ельчанинов: «Меня всегда, особенно последний год, пугало быстрое течение времени; это потому, что я стоял на месте. Теперь (с решением принять священство) я пошел вразрез со временем или, вернее, нырнул в глубину, где время безразлично».⁵

Непростые отношения у человека и с *пространством человеческой реальности*, которое не есть физикалистский пустой объем, не емкость, заполняемая человеческими деяниями, а прежде всего – социокультурный и духовно-практический Универсум. Именно поэтому культурно-исторический подход в психологии и есть попытка построить пространственно (культура) – временной (история) континуум человеческой реальности в ее цельности, полноте и определенности.

4. Сегодня в личностно-ориентированном, развивающем образовании остро стоит вопрос о психологических нормах и критериях развития. Очевидно, что без внятного и педагогически ответственного представления о «**норме развития**», *о возрастнo-нормативных моделях развития* на разных образовательных ступенях и о соответствующей педагогике развития невозможно даже ставить проблему проектирования действительно развивающего образования.

Существует ли в современных психолого-педагогических представлениях достаточно внятное представление о «нормах развития»? Несомненно, какие-то представления есть, но они невняты; так, до сих пор фактически не различаются **среднестатистические нормы** (в некотором отношении все мы похожи друг на друга, имеем типологически общие черты), **социокультурные нормы** (в некотором отношении мы не только похожи, но и едины) и **индивидуально-личностные нормы** (в некотором отношении мы абсолютно уникальны, ни на кого не похожи и единичны). Одновременный учет всех трех типов норм и умение работать в соответствии с ними – это и есть сегодня нормальный педагогический профессионализм. Такой одновременный учет можно сформулировать и более жестко: **норма – это не то среднее, что есть (или стандартное, что необходимо), а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребенка при соответствующих условиях**. И задача возрастного психолога и педагога – эти соответствующие условия определить, а при необходимости и создать.

1.2. Объект и предмет изучения в психологии развития

Различение объекта и предмета знания

Оформление определенной совокупности знаний об окружающем мире в качестве самостоятельной научной дисциплины в своем исходном пункте опирается на представление о специфическом предмете исследования. Содержание понятия «предмет» четко выявляется при сопоставлении его с понятием «объект». В философско-методологической традиции *объект* рассматривается прежде всего в познавательном отношении и противопоставляется *субъекту* познания. Для пояснения соотношения объекта и предмета знания воспользуемся рис. 1.

⁵ Ельчанинов А. В. Записи. М., 1992. С. 8.

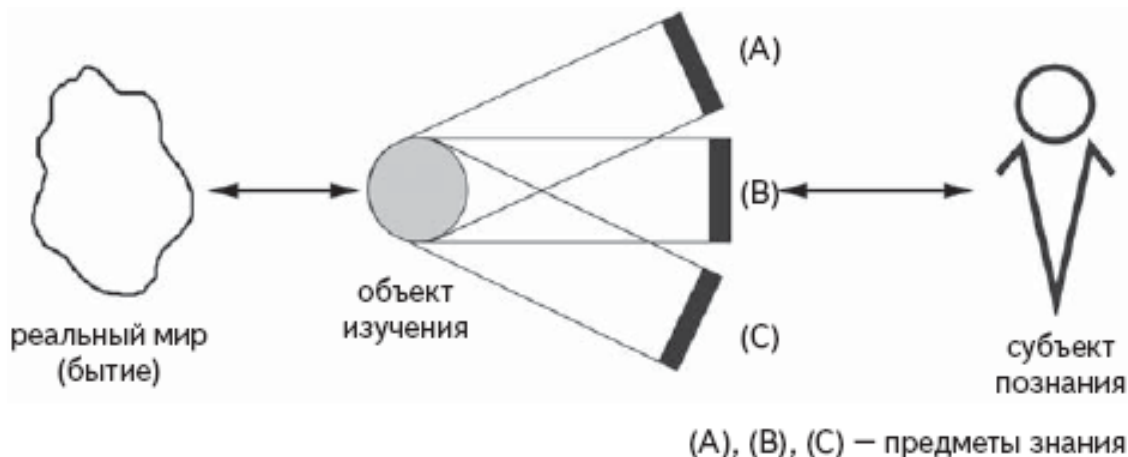


Рис. 1. Соотношение объекта и предмета знания

Субъект познания не находит объект изучения в готовом виде, так как тот не существует в качестве натуральной и вполне конкретной вещи. Субъект выделяет его из бытия, из реального мира и полагает перед собой как собственно объект изучения, существующий сам по себе – независимо от воли и сознания познающего субъекта. Это первая и главная процедура в познавательной деятельности, и только с этого момента возможно получение рационального знания о сущностных свойствах некоей объективной реальности.

Чтобы субъект стал относиться к объекту познавательно, последний должен быть дан ему как не совпадающий с ним; должен случиться выход за пределы непосредственного, натурального течения жизни. Человек должен также отличить себя познающего от реальности познания. Например, каждый человек является носителем собственного внутреннего мира, он дан ему в своей непосредственности. Но чтобы сделать его объектом изучения, человек должен осознать этот мир, посмотреть на него со стороны, задуматься о его устройстве, процессах, функциях, соотнести их друг с другом, т. е. исследовать его.

В исследовании необходимо различать *эмпирический и теоретический объекты* познания. Эмпирический объект очерчивает хотя и достаточно обширный, но всегда конкретный фрагмент реальности – область исследования. С исследовательской точки зрения эмпирический объект – это также область существования множества практических проблем, которые необходимо решить. Однако, чтобы это стало возможным, необходимо выявить сущность самой этой реальности. И с этой целью развитые науки строят, как правило, особые – теоретические объекты, идеальные конструкции или модели изучаемой реальности. Именно теоретическая модель (ее экспериментальное изучение) позволяет выявить сущностные характеристики этой реальности, закономерности ее функционирования и развития.

Как правило, объекты познания представляют собой сложные, полиструктурные образования. Поэтому в своей познавательной деятельности субъект выделяет и описывает объект лишь с определенной стороны, фиксирует в нем отдельные свойства или группу свойств и характеристик. Выделение, фиксация и описание субъектом отдельной стороны объекта составляют предмет изучения или знания.

Предмет знания адекватен объекту, но не тождествен с ним. В объекте самом по себе никакого знания не содержится. Предмет знания является продуктом познавательной деятельности субъекта. Как особый – теоретический конструкт, предмет подчинен собственным закономерностям, не совпадающим с законами жизни эмпирического объекта. Законы и нормы существования знаний и предметов знания исследуются в логике и методологии научного познания.

Одному и тому же объекту может соответствовать несколько различных предметов. Это объясняется, с одной стороны, тем, что характер предмета знаний зависит от того, какую сторону объекта он отражает. Например, человек как объект познания исследуется с точки зрения своих природных и социальных свойств, которые и составляют предметы изучения биологических и социальных наук. С другой стороны, многопредметность объекта связана с множеством практических задач, решение каждой из которых требует выделения своего специфического предмета. В то же время такое сложное образование, как человек, может выступить для определенной системы знания в качестве специфического предмета. Например, в педагогике фундаментальный труд К. Д. Ушинского так и называется – «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», или в психологии – Б. Г. Ананьев. «Человек как предмет познания».

Различение объекта и предмета знания отчетливо прослеживается в рамках отдельной науки. Применительно к курсу «Основы психологической антропологии» такое различение можно представить следующим образом.

Таблица 1

Объект и предмет психологии развития человека

Дисциплина \ Знания	Объект	Предмет
Психология человека	Человек	Субъективная реальность
Психология развития человека	Субъективная реальность	Развитие субъективной реальности в онтогенезе

В «Психологии человека» объектом выступает человеческая реальность во всей своей полноте, а предметом – *субъективность* как фундаментальная способность человека встать в практическое отношение к своей жизнедеятельности; здесь изучается сама эта способность – ее природа, основные закономерности, строение и функции. Для «Психологии развития человека» объектом исследования теперь уже выступает сама субъективная реальность, а предмет ее изучения составляет та сторона этого объекта, которая фиксирует *развитие субъективности* в онтогенезе, ее преобразование и оформление как способности человека быть субъектом (хозяйном, распорядителем, автором) собственной жизнедеятельности.

Различение научного, учебного и профессионально-деятельностного предметов

Данное различение имеет важнейшее значение для понимания роли знаний о развитии субъективной реальности в образовательных процессах и в адекватной им педагогической деятельности. Для пояснения и обоснования того, что эти предметы по своему содержанию, структуре и способам построения принципиально разные, воспользуемся рисунком, который был предложен Г. П. Щедровицким для анализа проблемы синтеза знаний (см.: *Щедровицкий Г. П. Избр. труды.* М., 1995).

На рис. 2 изображены три культурные позиции: **А – Практика**, **Б – Автора учебника**, **В – Теоретика** и особенности закрепленных за ними различных знаний. При этом научный предмет задает Теоретик-исследователь; учебный предмет строит Автор учебника; Практик держит в поле внимания связь теории и образовательной практики, *превращая теоретические знания в средства профессиональной деятельности.*

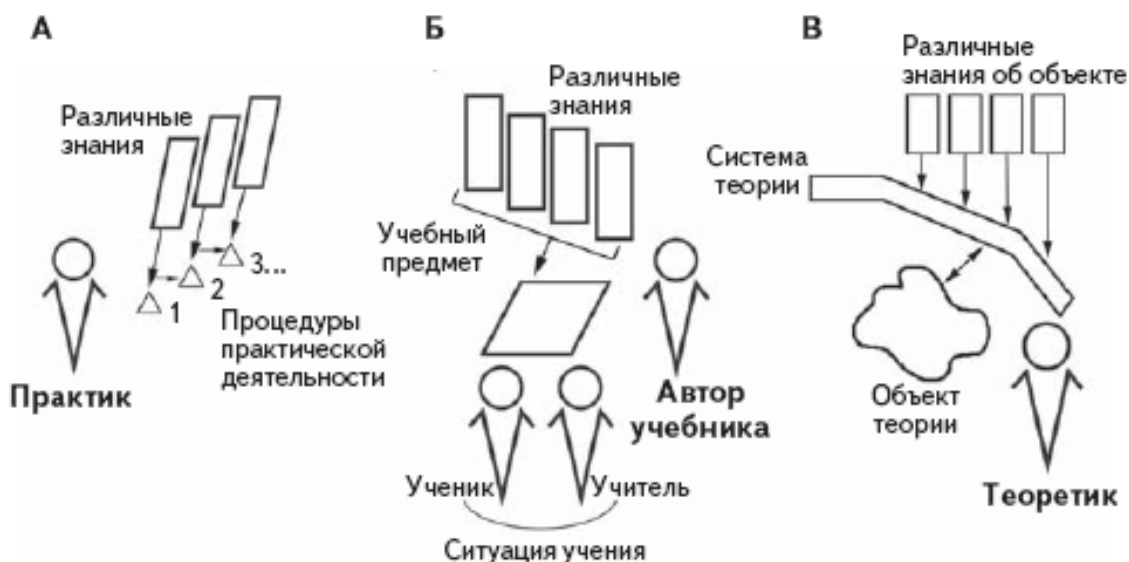


Рис. 2. Взаимосвязь практических, учебных и теоретических знаний

Различение научного, учебного и профессионально-деятельностного предметов можно проводить по целям, средствам и результатам деятельности *Теоретика*, *Автора учебника* и *Практика*.

В самом общем виде цель *Теоретика* (Исследователя) состоит в создании достаточно полной картины изучаемого эмпирического объекта и в построении научной теории соответствующего предмета. Решение этих задач *Теоретик* осуществляет при непосредственном взаимодействии с объектом исследования с использованием средств научно-теоретической деятельности: категорий, понятий, моделей, схем, идеализаций, методов и приемов. Результатом деятельности *Теоретика* является построенная теория предмета – обобщенное и систематизированное представление об объекте (либо одной из его сторон), описание его структуры и закономерностей функционирования. Все это на следующем шаге должно стать средством решения целого ряда жизненно-практических проблем в данной области действительности. Результаты научного исследования оформляются в виде монографий, статей, изобретений, методических разработок, которые содержат в себе знания об объекте исследования, методах получения и использования этих знаний, а также о способах оценки их достоверности.

Задача *Автора учебника* иная: он должен в систематическом и обобщенном виде изложить содержание соответствующего научного предмета для целей его последующего освоения *Учащимися*. Автор учебника не имеет дела с объектом изучения напрямую – он работает с уже полученными в исследовании знаниями, преобразуя их особым образом в собственно учебные знания. Учебные знания – теперь уже как результат деятельности *Автора учебника* – оформляются в учебных пособиях, методических рекомендациях, сценарных разработках учебных ситуаций и т. п. Однако надо иметь в виду, что исходно эти знания относятся к объекту познания, а потому полное и системное его описание остается для *Автора учебника* основной содержательно-теоретической задачей.

Принято различать *логику исследования* и *логику изложения его результатов*. Первая строится как многоцелевая поисковая деятельность по принципу известной русской сказки: «Пойди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что»; вторая – это точный рассказ о пути, который почти обязательно или с высокой степенью вероятности приведет к намеченной цели, к требуемому результату. В этом смысле *Автор учебника* работает во второй логике, однако с существенной ее модификацией, которая принципиально отличает учебник от научной монографии, также использующей логику изложения.

Автор учебника не только систематически излагает различные научные теории, но дает также и их оценку, осуществляет специальную дидактическую переработку теоретического содержания. Поэтому логика изложения знаний основывается не только на логике науки, но также исходит из задач последующей профессиональной деятельности, из закономерностей **усвоения** учащимися предметного содержания. Особенностью учебного предмета является также его ориентация на формирование у учащихся умения учиться, на воспитание культуры мышления и будущей деятельности. В учебниках специально предусматриваются задания, контролирующие результаты усвоения учебного материала, рекомендуется литература для более углубленного изучения темы или раздела учебника, приводится справочный материал. В этом и состоит единство и различие научного и учебного предметов.

Цели **Практика** – создание общественно необходимого (материального или идеального) продукта, реальное изменение какой-либо из сторон объективной действительности. По сути, именно та или иная сторона действительности и становится **предметом его преобразований**. А результаты этого обнаруживают себя в конкретных изменениях соответствующей области социальной жизни. Все многообразие знаний о данной стороне действительности в профессиональной деятельности должно выступить не просто сведениями о ней, а прежде всего **средствами этой деятельности**; эти знания воплощаются в различные способы действия, в конкретные орудия труда, в развернутые технологические системы.

На рис. 2 видно, что позиция **Автора учебника** занимает центральное место. Важность данной позиции состоит в том, что в ней одновременно удержаны все три предмета – теоретико-исследовательский, учебно-образовательный и практико-профессиональный.

В табл. 2 представлена обобщенная структура и содержание деятельности в ранее описанных культурных позициях.

Таблица 2

Содержание деятельности в разных профессиональных позициях

Компоненты деятельности / Позиция	Цель	Средства	Результат
Теоретик	Построение научного предмета	Методологические Теоретические	Монографии Статьи Изображения
Автор учебника	Образование учащихся	Методологические Дидактические	Учебники Учебные пособия Методические рекомендации
Практик	Преобразование действительности	Практико-методические	Реальное изменение в действительности

Учебный предмет «**Психология развития человека**» должен включать в себя изложение в системном виде знаний, теоретически воспроизводящих процесс развития субъективной реальности от первых до последних дней жизни человека; должен содержать систему категорий, фиксирующих закономерности развития человеческой субъективности, исторически сформировавшиеся подходы к пониманию психологических проблем развития человека.

Особенность курса «Психология развития человека» как одного из учебных предметов в педагогическом вузе состоит в том, что он занимает центральное положение в психологическом образовании будущего педагога. В профессиональной деятельности педагога недостаточно только учитывать возрастные особенности воспитанников для достижения педагогических целей; в процессе общего образования происходит становление психологических качеств и свойств личности, фундаментальных способностей человека, и педагог выступает в этом случае как организатор и участник этого процесса. Знания психологии развития предназначены для их использования в качестве средств профессиональной педагогической деятельности.

Теоретические, учебные и профессиональные знания представлены в учебном пособии «Психология развития человека» в разных формах. Так, теоретические и практико-профессиональные знания в своем единстве раскрываются в содержании излагаемого материала. «Методологические установки» и «Методологическая рефлексия» реализуют по преимуществу учебные задачи. Тематика рефератов, курсовых и дипломных работ обеспечивает единство теоретического и учебного контекстов курса. Особым образом организованная педагогическая практика воплощает в себе все три контекста – теоретический, учебный и профессионально-деятельностный.

1.3. Задачи курса «Психология развития человека»

Чтобы стать неотъемлемой частью профессионального образования и деятельности педагога, психологическое знание о развитии человека должно отвечать общим требованиям, предъявляемым к научному знанию: быть систематизированным, обобщенным, обладать возможностью описывать и объяснять педагогические явления. Психологическое знание должно быть практичным, описывать средства проектирования и реализации педагогической деятельности. В рамках целостного курса «Основы психологической антропологии» дисциплина «Психология развития человека» решает следующие задачи.

- Реконструирует *историю становления* основных подходов, описывающих и объясняющих психологию развития человека. В истории психологической науки обозначились ключевые проблемы психического развития человека, сформировались мировоззренческие и методологические подходы к их решению, определились основные объяснительные категории, выделились закономерности и особенности развития психологии человека и собран огромный фактологический материал. Различные теоретико-методологические подходы к пониманию психологии развития человека всегда влияли на практику обучения и воспитания подрастающих поколений.

- Представляет *современное состояние* науки о психическом развитии человека (возрастной психологии). За последние десятилетия в возрастной психологии оформились оригинальные концепции и направления исследования. Необходимо оценить их значение для педагогической практики, для практической деятельности педагога.

- Раскрывает *онтологическую картину* процесса развития человеческой субъективности и систему категорий и понятий, воспроизводящих ход психического развития. В этой картине подобающее место должен занять Педагог (шире – Взрослый) ввиду специфического характера развития человека – в форме образования.

- Обосновывает *категорию «возраст»* и подход к построению *периодизации развития* субъективной реальности человека. В педагогической практике слово «возраст» употребляется в житейском смысле. Для нас привычны словосочетания «учет возрастных особенностей школьников», «такой у него возраст» и т. п. Эти высказывания абсолютизируют естественную составляющую психического развития и умаляют роль педагога в этом процессе. Необходимо вычленив основные смыслы этой важной категории, понятийно определить ее.

Во всех ранее изданных учебных пособиях по возрастной психологии периодизация психического развития охватывала лишь эпоху детства. Полагаем, что педагогу необходимо знать о закономерностях развития человеческой субъективности и за порогом школы, особенности развития взрослого человека, психологию старения.

- Представляет обобщенную **картину развития внутреннего мира человека** от рождения и до последних дней его жизни. Такая задача раньше в подобного рода курсах не ставилась и не решалась. Особое внимание уделяется описанию закономерностей и характера перехода с одного этапа психологического развития на другой, механизмам смены ступеней и периодов развития субъективности человека.

- Рассматривает **нормы психического развития** на основных этапах становления человеческой субъективности. При этом норма нами понимается не как характеристика среднестатистического уровня развития в какой-либо возрастной группе, но как указание на высшие возможности достижения для данного возраста. В этой связи актуально описание допустимых вариантов развития, его индивидуально-психологических особенностей, встречающихся отклонений от норм.

Ввиду того что процесс развития имеет «искусственную» составляющую, считаем целесообразным указать основные педагогические задачи на ступенях развития, своеобразную стратегию взаимодействия педагогов и родителей с детьми, подростками, юношами. Анализ формирующей функции педагогической деятельности в процессах развития составляет отдельную задачу курса «Психология образования человека».

- Демонстрирует сложность и многогранность процесса психического развития, **принципиальную незавершенность** его познания; в создании общей картины развития человеческой субъективности ориентирует будущего педагога на самостоятельное изучение процесса становления человека. Как показывают исследования, интерес к проблемам психического развития детей, подростков, юношей у педагогов сохраняется на протяжении всего периода профессиональной деятельности.

Методологическая рефлексия

Вопросы для обсуждения и размышления

1. Какой смысл вложен в житейские суждения: «детство есть детство», «такой у него возраст», «это у него возрастное»? Чем можно объяснить стойкость данных представлений?

2. Приведите примеры разделения жизненного цикла человека по аналогии: с природными процессами, с социальными процессами и структурами, по меркам самого человека.

3. Выдающийся психолог-гуманист К. Роджерс утверждал следующее: «Слова и символы так относятся к миру реальности, как карта к территории, которую она представляет. Мы живем по воспринимаемой “карте”, которая никогда не есть сама реальность»⁶. Имеет ли данное высказывание отношение к проблеме объекта и предмета науки? Можно ли безоговорочно согласиться с данным утверждением К. Роджерса?

4. Дополните табл. 1 дисциплинами «Общая психология» и «Возрастная психология» и определите их объект и предмет изучения. Рассмотрите соотношение объектов и предметов всех четырех дисциплин.

5. Обсудите с преподавателем психологии рис. 2 по следующему плану: В какой форме возможна встреча Учащегося с Теоретиком? Автором учебника? Практиком? Когда это уместно делать? Могут ли совпадать позиции Преподавателя и Автора учебника?

⁶ Хрестоматия по гуманистической психотерапии / Сост. М. Папуш. М., 1995. С. 24.

6. Существует утверждение, что знания возрастной психологии являются основой психологической компетентности педагога. Согласны ли вы с этим утверждением? Обоснуйте свой ответ.

7. В каких областях практической деятельности необходимы знания психологии развития?

Темы реферативных и курсовых работ

Культурная обусловленность представлений о предмете психологии развития.

Актуальные проблемы психологии развития.

Методы возрастной психологии.

Психологическое знание в сфере образования.

Психологическое знание и педагогическая деятельность.

Задачи психологии развития в современном обществе.

Рекомендуемая литература

Основная

Абрамова Г. С. Возрастная психология. М., 1997.

Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.

Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Развитие ребенка от рождения до 17 лет. М., 1997.

Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995.

Смирнова Е. О. Психология ребенка. М., 1997.

Урунтаева Г. А. Дошкольная психология. М., 1996.

Дополнительная

Громько Ю. В. Проектирование и программирование образования. М., 1996.

Костюк Г. С. Избр. психол. тр. М., 1988.

Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии: Избр. тр. М., 1984.

Фельдштейн Д. И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // Вопросы психологии. 1998. № 1.

Щедровицкий Г. П. «Человек» как предмет исследований // Избр. тр. М., 1995.

Глава 2. Психическое развитие человека в трудах зарубежных психологов

2.1. Становление зарубежной возрастной психологии

Дневники наблюдений – начало детской психологии

Оформление психологии развития (детской или возрастной психологии) как самостоятельной отрасли научного знания относится ко второй половине XIX в. К середине века в науке, в первую очередь благодаря работам Г. В. Ф. Гегеля и Ч. Дарвина, широкое распространение получил принцип развития. Этот принцип, а также диалектический метод составили ядро философии Г. В. Ф. Гегеля, который показал, что психическое развитие человека есть процесс, подчиненный определенным закономерностям. Реализация диалектического метода в изучении психики привела к необходимости определения качественного своеобразия психики человека на разных возрастных этапах, различий внутренних миров ребенка и взрослого человека.

Установленные Ч. Дарвином законы эволюции в органическом мире поставили перед психологией задачу сопоставления психики животных и человека, определения движущих сил развития человека. Научная разработка этих вопросов положила начало оформлению новых направлений и подходов в психологии – психологии животных (зоопсихологии), психологии первобытных народов (этнопсихологии). Интерес к изучению детского возраста был обусловлен успехами эволюционной биологии. Под влиянием Ч. Дарвина возникла детская психология как отдельная отрасль психологической науки.

В 1876 г. французский философ, психолог, биолог И. Тэн опубликовал статью «Заметки об усвоении речи у детей и в человеческом роде», в которой описал процесс усвоения речи своей дочери в сопоставлении с историческим развитием языка. Основой обоих процессов он полагал механизм ассоциаций. Отдельный этюд по детской психологии «Биографический очерк одного ребенка» (1877) принадлежит Ч. Дарвину. Очерк представлял собой описание наблюдений, которые провел автор, за поведением своего сына в период его развития от рождения до 10 месяцев.

Вслед за этими статьями стали появляться исследования в форме наблюдений за развитием ребенка (В. Прейер, Дж. Селли, С. Холл, В. Штерн, К. Гросс, К. Бюлер и другие). Наибольшее влияние на становление детской психологии как научной отрасли оказал В. Прейер. В 1881 г. он опубликовал книгу «Душа ребенка», представляющую собой итог многолетних наблюдений по строго разработанной схеме за развитием ребенка.

Записи В. Прейера возникли в ходе его эмбриологических исследований и представляли собой попытку перехода от изучения жизненных процессов в утробный период к их анализу в первые годы жизни. Важнейшей особенностью внеутробной жизни он считал психогенез – возникновение и развитие психической реальности. Принципиально новым в его трактовке было обращение к фактору наследственности, которому отводилась такая же важная роль, как и активности самого ребенка. Исследование В. Прейера показало путь приобретения точных научных данных о психическом развитии ребенка, стало образцом для организации объективного наблюдения и положило начало систематическому изучению психологии детского возраста. После В. Прейера становится популярной тщательная и систематическая запись наблюдений за процессом возникновения и развития двигательных, эмоциональных и

речевых реакций ребенка. Книга В. Прейера была переведена на многие языки и оказала существенное влияние на развитие детской психологии.

Наблюдения ученых-биологов за развитием ребенка были новым подходом как в методическом отношении, так и с точки зрения объяснения наблюдаемых фактов: **натуралист выделял и фиксировал прежде всего объективные, внешние проявления психической активности и стремился понять их биологический смысл в жизни как индивида, так и всего вида.** Но не сама по себе эволюция психологических идей, а реальные потребности педагогической практики привели к интенсивному изучению психологии развития детей.

Развитие экспериментальной детской психологии

Новый этап в развитии детской психологии связан с началом экспериментальных исследований детей. Основанная В. Вундтом в 1879 г. психологическая лаборатория в Лейпциге вселила уверенность в возможности использования эксперимента в исследовании проблем возрастной и педагогической психологии. В конце XIX – начале XX в. в разных странах создаются лаборатории по изучению проблем детской и педагогической психологии, организуются научные сообщества, появляются специальные журналы, а общепсихологические и педагогические журналы начинают обсуждать вопросы развития ребенка и построения системы обучения и воспитания на основе законов детского развития.

Широкий размах получили исследования в области детской психологии в Германии. В 1899 г. в Берлине было создано «Объединение по изучению психологии ребенка». В 1896 г. был основан «Журнал по исследованию ребенка». Различные журналы по философии, психологии, физиологии также печатали работы по психологии ребенка и по педагогическим вопросам. Разработку проблем детской психологии вели известные немецкие ученые: К. Гросс, Э. Крепелин, Э. Мейман, В. Штерн и другие.

Сильны были тенденции перестройки педагогики на основе изучения психологии ребенка во Франции. Большую роль в становлении исследований психического развития ребенка и внедрении эксперимента в детскую и педагогическую психологию сыграл А. Бине. В 1905 г. он основал при одной из начальных школ Парижа «Лабораторию нормальной педагогики». В лаборатории изучалось физическое и психическое развитие ребенка, создавались методики изучения детского развития, обрабатывались методы преподавания учебных дисциплин.

А. Бине совместно с Т. Симоном создал методику отбора детей в специальные школы для умственно отсталых, основу которой составил метод тестов. Они провели серию экспериментов по изучению внимания, памяти, мышления у детей разного возраста. Результаты экспериментов были проверены по статистическим критериям, а сами методики стали рассматриваться как средство определения умственного развития ребенка. А. Бине ввел показатель интеллекта – **умственный возраст**, который определялся по успешности выполнения тестовых заданий. Сравнение умственного возраста с хронологическим составляло основу для заключения об уровне умственного развития ребенка. Совпадение умственного возраста с паспортным свидетельствовало о нормальном развитии ребенка. Если ребенок выполнял задания, предназначенные для более старших по возрасту детей, то его показатели умственного развития считались высокими. Невыполнение ребенком заданий, предназначенных для его возраста, давало основания для заключения о низком уровне умственного развития. Теоретические и методические представления А. Бине и Т. Симона лежат в основе современной психометрики – практики измерения умственного развития детей. На их основе в психометрию был введен показатель развития интеллекта – **коэффициент интеллектуальности (IQ)**, а также представление о *статистической тестовой норме*.

В США инициатором и организатором изучения ребенка и построения педагогического процесса на психологической основе явился С. Холл. Он впервые в психологии стал проводить исследование детей с помощью вопросников (анкет), распространяемых среди учителей, школьников, родителей. Полученные таким способом эмпирические данные обрабатывались с помощью статистических методов. На их основе строилось целостное представление о психологических особенностях детей различных возрастов. В 1893 г. С. Холл создал «Национальный союз для исследования детей». С 1891 г. он издает журнал «Педагогический семинар и журнал генетической психологии», с 1895 г. – «Ежемесячник по изучению детства». Многочисленные лаборатории по изучению детства, созданные по его инициативе и при его содействии, явились базой для подготовки психологических трудов, получивших широкую известность, – работ Дж. Болдуина, А. Чемберлена, Дж. Дьюи и др. Наибольшей популярностью пользовался труд С. Холла «Юность».

В Швейцарии научную и организационную работу в области детской психологии проводил Э. Клапаред. По его предложению при Женевском педагогическом обществе в 1905 г. была создана секция по изучению психологии ребенка. Много усилий Э. Клапаред вложил в дело внедрения психологических исследований в педагогическую практику. Он полагал, что учителю необходимо знание психологии для научно обоснованного построения процессов обучения и воспитания. При своей психологической лаборатории в университете он неоднократно устраивал специальные курсы для учителей, на которых излагал результаты своих исследований по изучению особенностей детского развития.

В Англии вопросами экспериментального изучения детского развития, психологических основ обучения и воспитания занимался Д. Селли. Большой популярностью пользовался его труд «Очерки по психологии детства» (1898).

2.2. Натуралистические концепции психического развития человека

Теория рекапитуляции как первая теоретическая концепция в детской психологии

Исторически первым в объяснении процессов психического развития ребенка выступил эволюционно-биологический, или натуралистский, подход. К числу его сторонников принадлежат психологи разных школ в психологии (интроспекционизм, бихевиоризм, психоанализ и др.); видными представителями были С. Холл, К. Бюлер, В. Штерн, Э. Клапаред, А. Гезелл, З. Фрейд и другие. Данное направление составляют различные теоретические течения: теория рекапитуляции, нормативный подход, теория трех ступеней, теория конвергенции двух факторов. Однако при всех различиях эти теории объединяет общий взгляд на процесс психического развития человека как биологически обусловленный, подчиняющийся природным законам.

Первой теорией, объясняющей процесс психического развития, стала теория рекапитуляции, которую сформулировали С. Холл и Д. Болдуин. Фундамент этой теории составляет биогенетический закон Э. Геккеля, который гласит, что онтогенез (развитие отдельного индивида) является кратким повторением филогенеза (истории развития всего вида). Применительно к детской психологии этот закон утверждает, что в процессе индивидуального развития ребенок в сокращенном виде проходит этапы эволюционного и культурного развития, которые прошел человеческий род.

При этом С. Холл считал, что последовательность и содержание этих этапов заданы генетически и поэтому ни уклониться, ни пропустить какую-то стадию своего развития ребенок не может. Онтогенетическое развитие рассматривалось как биологически детерминированный

процесс. С. Холл выявил и механизм перехода с одной стадии на другую: так как реально ребенок не может прожить те же ситуации, которые переживало человечество в своей истории, то переход от одной стадии к другой осуществляется им в игре.

Теория рекапитуляции была достаточно популярна в конце XIX – начале XX в.; с некоторыми модификациями она разрабатывалась и другими психологами. Д. Болдуин считал, например, что онтогенетическое развитие не является полным повторением филогенеза и человеческой истории – в нем есть «пропущенные главы».

Немецкий психолог К. Гросс, разрабатывая проблемы детской игры, исходил из положения, что игра обращена не к прошлому, а к будущему. Игра является школой подготовки организма к жизненным испытаниям, она упражняет функции для будущего, служит целям биологического приспособления.

С. Холл является основателем педологии – комплексной науки о ребенке, в основе которой лежит идея педоцентризма, т. е. идея о том, что ребенок является центром исследовательских интересов многих профессионалов – психологов, педагогов, биологов, педиатров, антропологов, социологов и других специалистов. Из всех этих областей в педологию входит та часть, которая имеет отношение к детям. Таким образом, педология была призвана объединить все отрасли знаний, связанные с исследованием детского развития.

Педология завоевала популярность во всем мире: ее привлекательность была связана с ориентированностью на практические нужды педагогики. В реальной педагогической практике учителя и воспитатели имеют дело с целостным ребенком, в единстве его физических, психических и социальных качеств. Именно такой комплексный подход к изучению ребенка и процессов его развития провозглашала педология. Однако идея создания комплексной науки о ребенке оказалась нереализованной.

Нормативный подход к психическому развитию ребенка

Видным представителем педологии биологизаторского направления был американский психолог А. Гезелл. В своей работе «Педология раннего возраста» одну из глав он называет «Биологический смысл детства», где рассматривает развитие ребенка в сравнении с развитием детенышей животных. А. Гезелл солидарен с положением, что в первые годы жизни ребенок как бы повторяет историю развития человеческого рода. Но он утверждал, что детство – это также и продукт эволюции. У самых низших животных детство практически отсутствует; период детства тем длиннее, чем выше на эволюционной лестнице располагается данный вид. У человека не только самое длинное детство, но оно качественно другое. А. Гезелл отмечал, что по сравнению с детством обезьян человеческое детство отличается не просто прибавкой еще одного этажа, на котором совершается усвоение языка и символического мышления; это прибавление приводит к глубокой перестройке нижних этажей, делает их принципиально иными по сравнению с аналогичными у высших животных. Однако сохраняется общая функция психического – биологическая адаптация к окружающей среде. А. Гезелл изучал проблему взаимосвязи среды и наследственности в их влиянии на умственное развитие ребенка, зависимость темпа развития от наследственных особенностей. Главную роль в психическом развитии ребенка он отводил созреванию нервной системы. Для А. Гезелла основным показателем развития является его темп. Он сформулировал закон замедления развития с возрастом: темп развития максимален на начальных этапах развития и минимален на конечных. А. Гезелл как бы вообще снимает проблему среды и наследственности и заменяет ее проблемой темпа развития.

Значительный вклад А. Гезелла в детскую психологию состоит в том, что он положил начало становлению детской психологии как нормативной дисциплины. **Нормативный подход в детской психологии ориентирован на описание достижений ребенка в процессе роста и развития, на построение норм развития двигательной активности, речи, вза-**

Имотношений ребенка с окружающим миром и взрослыми. Для составления норм психического развития А. Гезелл ввел в детскую психологию лонгитюдный метод – продолжительное изучение одних и тех же детей на разных этапах их развития. На основе составленных норм А. Гезелл разработал систему диагностики психического развития ребенка от рождения до юношеского возраста. Он проводил систематические сравнительные исследования нормы и патологии развития; одним из первых в психологии использовал метод близнецов для анализа закономерностей психического развития.

Отметим, что возрастные изменения детей А. Гезелл объяснял наследственным фактором, т. е. он оставался в рамках биологизаторского направления. Но его подход к детской психологии как нормативной дисциплине важен и для современной психологии. Проблемы нормы и патологии развития, разработки конкретных нормативов психического развития детей на разных этапах жизни имеют важное практическое значение для различных сфер социальной практики (здравоохранения, образования).

Теория трех ступеней детского развития

Попытку построить детскую психологию на фундаменте биологии предпринял немецко-австрийский психолог К. Бюлер. Он, как и многие психологи, разделял распространенный взгляд на психическое развитие ребенка как на единый и биологический по своей природе процесс.

Характеризуя особенности процесса органического развития, К. Бюлер отмечает, что природа не делает скачков – развитие всегда происходит постепенно. Он отстаивал идею наследования психических свойств, их передачи от родителей детям. К. Бюлер считал, что главный интерес детской психологии должен быть сосредоточен вокруг первых лет жизни ребенка – периода созревания основных психических функций. Главная цель исследователя – понять и изучить биологические функции психики и внутренний ритм ее развития.

В работе «Очерк духовного развития ребенка» К. Бюлер выделяет следующие три ступени развития ребенка: **инстинкт, навык, интеллект**. Эти ступени должен пройти каждый ребенок в процессе индивидуального развития. **Переход ребенка от одной ступени к другой определяется структурой развития коры головного мозга, т. е. имеет биологические причины.** К. Бюлер перенес схемы эксперимента, используемые в исследовании человекообразных обезьян, на изучение особенностей развития детей. Он подчеркивал сходство примитивного употребления орудий у шимпанзе и ребенка – период появления первичных форм мышления у ребенка он назвал шимпанзеподобным возрастом.

Дальнейшее развитие детской психологии показало неправомерность отождествления ранних ступеней развития ребенка и человекоподобных обезьян. Было выявлено, что буквально с первых дней своей жизни ребенок развивается принципиально иначе, чем детеныши высших приматов. Была поставлена под сомнение правомерность выделения у человека отдельной ступени инстинктивного поведения.

В настоящее время теория трех ступеней детского развития К. Бюлера представляет лишь исторический интерес. Но непреходящее значение имеет поставленная им проблема истории детства. История возникновения и преобразования детства в ходе поступательного развития человечества пока не написана; отсутствуют и серьезные попытки ее создания. Из наиболее известных теоретических подходов в этом отношении являются работы французского демографа и историка Ф. Ариеса⁷ и культурно-историческая теория Л. С. Выготского.⁸

⁷ Ариес Ф. Возрасты жизни // Философия и методология истории. М., 1977.

⁸ Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.

Теория конвергенции двух факторов в объяснении развития ребенка

В работах В. Штерна эволюционно-биологический подход к объяснению психического развития предстает в форме теории двух факторов и их конвергенции (сближения). Согласно В. Штерну, ребенок – это организм, который при появлении на свет уже имеет определенные органические задатки, инстинкты, врожденные влечения. Эти внутренние особенности составляют первый фактор психического развития. Второй фактор составляют влияния окружающей среды – природной и общественной.

Развитие ребенка – это не простое проявление врожденных свойств и не простое восприятие внешних воздействий. **Психическое развитие ребенка есть результат сближения (взаимодействия) внутренних данных с внешними условиями.** В. Штерн считал неправомерным вопрос о том, происходит ли определенная психическая функция извне или изнутри. Функционирование психики представляет собой всегда и то и другое, только всякий раз в разных соотношениях. В. Штерн подчеркивал необходимость учитывать **сензитивные периоды** в психическом развитии как внутреннюю готовность для эффективного усвоения внешних воздействий, в том числе целенаправленно организуемых: например, для обучения языку, музыке, физическим действиям и т. д. Теория двух факторов, хотя и учитывает роль внешних влияний в развитии, представляет по своей сути концепцию наследственной предопределенности психического развития. Социальные факторы выступают лишь в роли условий, реализующих наследственно зафиксированные особенности психического развития.

2.3. Социологический (культурологический) подход к изучению психического развития человека

Социум как объяснительный принцип во французской социологической школе

Своя объяснительная конструкция психического развития была предложена исследователями, полагавшими главной детерминантой развития человека социум, общество, культуру. Основы конструкции были заложены французской социологической школой; существенный вклад в его развитие внесла американская школа культурной антропологии.

Родоначальником социологического направления в психологии принято считать Э. Дюркгейма. Его работы оказали серьезное влияние на развитие психологических исследований взаимоотношений индивида и общества. Решающую роль в развитии ребенка он отводил социальному фактору, основу которого составляют **коллективные представления** больших общностей людей. Коллективные представления – это целостная система идей, обычаев, религиозных верований, моральных установлений, общественных институтов, письменности и т. п. Они независимы от индивида, императивны по отношению к нему, тотальны (всеобщы).

«В каждом из нас присутствуют два существа, которые, оставаясь неразлучными в абстракции, не перестают быть отличными. Одно существо состоит из всех умственных состояний, относящихся только к нам и к событиям нашей личной жизни. Это то, что можно было бы назвать индивидуальным существом, индивидуальным Я. Другое представляет собой систему взглядов, чувств, привычек, которые выражают в нас не нашу личность, но группу или различные группы, частью которых мы являемся; таковы религиозные верования, нравственные верования и практики, национальные и профессиональные традиции, всевозможные коллективные

воззрения. Их совокупность составляет социальное существо, социальное Я. Сформировать в каждом из нас это существо – такова цель воспитания. Если оставить в стороне расплывчатые и неясные наклонности, которые можно отнести за счет наследственности, то ребенок, вступая в жизнь, приносит туда только свою индивидуальную природу. Следовательно, общество с каждым новым поколением оказывается почти перед *tabula rasa*, на которой ему предстоит писать все заново. Нужно, чтобы к только что родившемуся эгоистичному и асоциальному существу оно как можно быстрее добавило другое существо, способное вести нравственную и социальную жизнь. Вот в чем состоит дело воспитания...»⁹

Развитие ребенка происходит в процессе усвоения традиций, обычаев, верований, представлений и чувств других людей. Воспринятые ребенком извне мысли и эмоции определяют характер его душевной деятельности и особенности восприятия окружающего мира. **Усвоение социального опыта происходит благодаря подражанию, которое в социальной жизни имеет такое же значение, как наследственность в биологии.** Со способностью к подражанию ребенок рождается. Во французской социологической школе был выявлен механизм формирования внутреннего мира ребенка – **интериоризация как переход внешнего во внутреннее.**

Видным представителем французской социологической школы является П. Жане. Он полагал, что психика человека социально обусловлена и что развитие ее заключается в формировании системы многообразных связей с природой и обществом. Под связями П. Жане понимал действия как формы отношения человека к миру. Среди них наиболее значимы социальные действия, выражающиеся в отношениях сотрудничества. Социальные взаимоотношения между людьми являются основой развития каждого человека.

Характерным для французской психологической школы является выделение уровней развития ребенка. П. Жане выделяет четыре таких уровня. Первый уровень характеризуется развитием моторных реакций (приближения и удаления), где значимыми являются не сами реакции, а их социальная обусловленность. Второй уровень – развитие перцептивных действий, на котором формируются образы восприятия и представления памяти. Эти психологические образования также ориентированы на взаимодействия с другими. Третий уровень – социально-личностный – характеризуется возможностью ребенка согласовывать свои действия с действиями другого человека. Четвертый уровень – интеллектуально-элементарное поведение. На этом уровне развивается речь ребенка как средство общения с другими и управления своими действиями. Овладение речью создает условия для интенсивного развития мышления ребенка.

Французская генетическая психология

Ориентация на изучение отдельного индивида в конкретных социальных условиях его жизни характерна для французской школы генетической психологии. Наибольший вклад в разработку проблем генетической психологии внесли А. Валлон и Р. Заззо.

А. Валлон подчеркивал неразрывную связь социума и психики ребенка. Социум необходим для изначально беспомощного ребенка; его реакции с необходимостью должны быть поняты и дополнены взрослым. Человеческое дитя есть существо генетически социальное, социальная природа человека не появляется путем внешних влияний, а изначально включена в его биологию.

⁹ Дюркгейм Э. Социология образования. М., 1996. С. 55–56.

А. Валлон специально исследовал истоки человеческого поведения, условия зарождения специфически человеческих форм поведения. Он попытался понять, каким образом из биологического возникает психическое, столь отличное от него во всех отношениях, как из первоначальной слитности и нерасчлененности психического вычленяется сознание. Названия основных его работ отражают направления его поиска: «От действия к мысли» (1942), «Истоки детского мышления» (1945).

В своих исследованиях А. Валлон показал, что двигательная активность ребенка имеет две линии развития: одни движения направлены вовне, на преобразование внешнего мира, – это кинетическая активность ребенка; другие движения (позы, положения, мимика) – это тоническая активность ребенка, имеющая важное значение для развития его внутреннего мира.

Первые позы ребенка оформляются благодаря действиям других людей. Только видимая на лице другого человека мимика впервые обретает свое значение для ребенка. Лишь благодаря реакциям взрослого смех и плач ребенка превращаются в особый язык – язык эмоций. Эмоция – первая форма социального общения, пока еще глобальная и нерасчлененная, подготавливающая внутренние представления ребенка. Именно путем взаимного обмена с другими вычленяется из некоей первоначальной слитности самость ребенка и рождается его сознание.

А. Валлон убедительно показал, что среди условий, влияющих на психическое развитие, наибольшее значение, особенно в первые годы жизни, имеют отношения людей и способы их поведения. Характеризуя внутренние предпосылки психического развития, А. Валлон подчеркивает, что они потенциально гораздо полнее и богаче, чем их проявление в процессе реализации. Психическое развитие ребенка осуществляется через качественные переходы от одной стадии к другой; сами же переходы совершаются через кризисы развития.

Эти исследования продолжил Р. Заззо. Являясь одновременно учеником А. Валлона и А. Гезелла, он исследовал взаимодействие наследственности и среды в психическом развитии. Он полагал, что эти факторы не являются противоположными друг другу: благодаря своей наследственности человек создает свою среду; среда же дает наследственности возможность самовыражения, ориентации, оформления.

Р. Заззо сформулировал три основных положения о взаимодействии факторов наследственности и среды. **Первое** положение состоит в утверждении, что человеческий род имеет одновременно самую богатую наследственность и самую большую пластичность (обучаемость). Детерминирующие влияния наследственности и среды достигают максимума у маленького ребенка; в процессе роста эти факторы не дозируются в дополняющих друг друга пропорциях, а объединяются в единое целое.

Второе положение состоит в указании на необходимость строго отличать проблему наследственности и среды от проблемы индивидуальных различий. Отдельные индивиды и даже целые группы людей различаются между собой в отношении интеллекта, характера и других психологических черт. Какую роль играют в определении этих различий наследственность и среда? Согласно Р. Заззо, на этот вопрос нельзя ответить однозначно, так как не существует универсальной формулы взаимодействия наследственности и среды; оно бесконечно изменчиво.

Третье положение касается иерархизированного разнообразия окружающих условий, которые участвуют в психологической детерминации каждого индивида. Среда осуществляет свое влияние на трех уровнях: среда – это и общая ситуация, в которой развивается индивид (социальные, экономические, культурные условия); среда – это ближайшее окружение ребенка, в первую очередь семья, через которую оказывает свое влияние и социальная сфера; наконец, среда – это отношения самого ребенка к окружающему, которые формируются с раннего детства.

Р. Заззо все развитие ребенка разделяет на этапы. Первые три года жизни анализируются им на основе строгих физических и психических критериев, выделенных А. Валлоном.

Он использует данные о развитии мышления, эмоциональной сферы, моторики и т. д. Вместе с тем он стремится сочетать психологическое изучение эволюции детского поведения с анализом хода органического созревания ребенка. Последующие этапы психического развития выделяются на основе критериев, заимствованных из практики школьного обучения. В исследованиях, проводившихся Р. Заззо и его учениками, активно использовался лонгитюдный метод, или метод продольных срезов (длительное изучение отдельных детей или небольшой их выборки). Включение этого метода в арсенал широко используемых методов возрастной психологии составляет отличительную особенность этой школы.

Американская школа культурной антропологии

Важный вклад в познание закономерностей развития человека, условий и движущих сил психического развития внесла американская школа культурной антропологии. Основатель школы – выдающийся антрополог, этнограф, лингвист Ф. Боас. Эта школа проводила сравнительные исследования общественной жизни и культуры народностей, находящихся на ранних ступенях исторического развития. Основной методологической установкой исследований выступило утверждение культурной обусловленности сознания и личности человека в ходе его психического развития.

Способом проверки теории культурного детерминизма выступило сравнительное изучение процессов взросления у народов, живущих в разных культурных условиях. **Предполагалось, что если формы поведения подрастающих поколений детерминируются биологическими факторами, то они должны быть инвариантными и повторяться во всех обществах и культурах, независимо от уровня их социально-экономического развития, общественного строя, структуры семьи и т. п.** Исключение из этого правила было бы опровержением, доказывающим, что становление форм поведения, характер психического развития зависят не столько от природных особенностей человека, сколько от свойств конкретной культуры, детерминирующей ход и результаты этого развития.

Видным представителем школы Ф. Боаса и этнографии детства является М. Мид. Ее исследования показали, что характер и способности людей в решающей степени зависят от того, чему они учатся, и от устройства общества, в котором они родились и воспитаны. М. Мид утверждает, что человеческая природа очень пластична, точно и специфично реагирует на различные социальные условия. Различия между членами разных культур, как и различия между индивидами внутри одной и той же культуры, почти полностью сводятся к различиям в условиях их жизни, особенно в раннем детстве. При этом форма, в которой реализуются эти условия, детерминирована культурой.

М. Мид разработала концепцию межпоколенных взаимоотношений, в основу которой положила представление о трех типах культур: постфигуративной, в которой дети учатся главным образом у своих предков; конфигуративной, в которой и дети и взрослые учатся прежде всего у равных, сверстников; префигуративной, в которой взрослые учатся также у своих детей. Согласно М. Мид, постфигуративная культура преобладает в традиционном, патриархальном обществе, которое ориентируется главным образом на опыт прежних поколений, т. е. на традицию и ее живых носителей – стариков. Взаимоотношения возрастных слоев здесь жестко регламентированы, каждый знает свое место, и никаких споров на этот счет не возникает.

Конфигуративная культура формируется в условиях ускорения технического и социального развития, переносит центр тяжести с прошлого на современность. Для нее **типична ориентация не столько на старших, сколько на современников, равных по возрасту и опыту.** Влияние родителей уравнивается, а то и перевешивается влиянием сверстников. Префигуративная культура ориентируется главным образом на будущее. Поэтому не только молодежь учится у старших, но и старшие прислушиваются к мнению молодежи.

Межкультурные исследования познавательного развития детей

Исследование особенностей развития познавательной деятельности детей в условиях разных культур предпринял Д. Брунер. Развитие познавательной деятельности, по Д. Брунеру, осуществляется путем становления трех основных способов (средств): предметных действий, образов восприятий и символов. Эти средства познания действительности возникают в соответствующих возрастах. «Наслаивание» каждого нового способа познания на предыдущий составляет центральную линию интеллектуального развития ребенка.

Источником психического развития является возможность лишь частичного перевода содержания какого-либо одного способа познания на язык других. Несоответствие же содержания разных способов приводит к тому, что ребенок вынужден переходить, например, от выражения своих знаний посредством образов к их выражению в символах. Д. Брунер и его сотрудники исследовали психологические закономерности переходов от одного способа познания ребенком действительности к другому.

Суть позиции Д. Брунера состоит в том, что **психическое развитие отдельного человека происходит в процессе усвоения средств культуры**. Усвоение набора этих средств усиливает некоторые естественные двигательные, сенсорные и умственные способы познания. В частности, усиление интеллекта связано с усвоением и использованием сложных способов символизации, уровень развития которой различен в разные эпохи и у разных народов. С точки зрения Д. Брунера, исследование закономерностей развития познавательной деятельности ребенка нужно проводить на основе раскрытия характера усваиваемых им конкретных средств культуры, особенно средств символизации опыта.

Д. Брунер отмечает, что источники развития человека принципиально отличаются от условий развития животных. В отличие от животного, адаптация человека к окружающим условиям происходит не на основе биологических изменений, а путем использования различных «технических» средств познания, имеющих социальную природу. Различный характер и состав этих средств в разных культурах приводит к различию в развитии познавательной деятельности детей, вырастающих в условиях этих культур. Психическое развитие ребенка определяется не биологическими факторами, а прежде всего культурными условиями его жизни.

2.4. Современная зарубежная психология развития

Психоаналитические теории детского развития

Сильные позиции в современной западной детской психологии занимает психоанализ, созданный З. Фрейдом. Одна из ключевых идей психоанализа состоит в том, что причины внутренних конфликтов и неврозов взрослого человека лежат в детстве. Восстановление истории развития индивида в раннем детстве является методом познания человеческой природы. Непосредственное отношение к детской психологии имеют описанные З. Фрейдом стадии психосексуального развития. При этом психосексуальное развитие человека он отождествлял с развитием личности. Каждый из пяти выделенных им этапов психосексуального развития имеет свои проявления либидо (половой энергии) через характерные для данного возраста эрогенные зоны. Меняющиеся способы и физические области удовлетворения либидо составляют стадии психосексуального развития. Если либидо не получает удовлетворения или удовлетворяется неадекватным образом, человек рискует остановиться в своем развитии на данной стадии и у него фиксируются определенные черты личности.

Оральная стадия (0–1 год). Данная стадия характеризуется тем, что основной источник удовольствия сосредоточивается на зоне активности, связанной с кормлением. Ведущая

эрогенная зона здесь – рот, орудие питания, сосания и первичного обследования предметов. Во время кормления ребенка утешают, качают, прижимают и ласкают. Ребенок поначалу ассоциирует с процессами кормления удовольствие и уменьшение напряжения. Остановка на этой стадии впоследствии приводит к формированию таких черт, как курение, грызение ногтей, переедание, словесная агрессия, жадность, требовательность.

Анальная стадия (1–3 года). На этой стадии приучение ребенка к чистоплотности ведет к перемещению источника удовлетворения либидо в анальную область тела. Чувственные наслаждения связаны с процессами выделения. Ребенок озабочен проблемами управления процессами «сдерживания» и «выпускания». В процессе приучения к горшку ребенок начинает привыкать, что увеличение уровня контроля приносит ему внимание и похвалу родителей. Если родители слишком строго относятся к ошибкам ребенка, то это может привести к фиксации у него таких черт, как аккуратность, опрятность, пунктуальность, бережливость, упрямство.

Фаллическая стадия (3–5 лет). Ведущей эрогенной зоной становятся генитальные органы. В этот период развития дети впервые осознают сексуальные различия. На этой стадии развивается *Эдипов комплекс у мальчиков и комплекс Электры* у девочек. По З. Фрейду, эти комплексы характеризуются сильным, но бессознательным влечением ребенка к родителю противоположного пола и агрессивностью по отношению к родителю того же пола. Поскольку осуществление желаний такого рода явно недопустимо, они выливаются в тревогу. Освобождение от комплексов совершается посредством идентификации ребенка с родителем того же пола; в результате ребенок приобщается к ценностям, ролям и установкам, свойственным его полу. Фаллической стадии соответствует зарождение таких черт личности, как самонаблюдение, благоразумие, рациональное мышление.

Латентная стадия (5–12 лет) характеризуется уменьшением в силе сексуальных стремлений. Многие из того, что ребенок делал или знал ранее, оставляется и забывается. На первый план выходит школьное обучение и социализация. Энергия либидо переносится на освоение общечеловеческого опыта, а также на установление дружеских отношений со сверстниками и взрослыми за пределами семейного окружения. В этот период возникает стыд, отвращение и мораль, предназначенные для противостояния последующим сексуальным желаниям.

Генитальная стадия (12–18 лет) начинается в подростковом возрасте. На этой стадии полового созревания происходит возвращение либидозной энергии к половым органам. У юношей и девушек формируется половая идентичность, они начинают искать пути удовлетворения своих эротических потребностей, стремиться к нормальному общению с представителями противоположного пола. Цель этой стадии – формирование зрелой сексуальности, желания работать и способности любить другого человека ради него самого.

Наиболее популярной теорией психоаналитического толка в современной западной психологии является эпигенетическая теория развития личности Э. Эриксона. Трактую структуру личности так же как и З. Фрейд, Э. Эриксон существенно отступал от позиций классического психоанализа в понимании природы личности и детерминант ее развития. Он принимал идею неосознанной мотивации, но посвящал свои исследования главным образом процессам социализации, полагая, что основы человеческого Я коренятся в социальной организации общества. Им была создана психоаналитическая концепция об отношениях Я и общества.

Ключевым в теории Э. Эриксона является понятие «идентичность», определяемое как «субъективное... ощущение тождества и целостности».¹⁰ **Идентичность – это тождественность человека самому себе, включающая в себя усвоенный и субъективно принимаемый образ себя, чувство адекватности и стабильного владения личностью собственным Я, способность личности к конструктивному решению задач, возника-**

¹⁰ Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996. С. 28.

ющих перед ней на каждом этапе ее развития. Идентичность – это субъективное чувство непрерывной самоидентичности, это условие, при котором человек ощущает себя неизменным (в своих существенных проявлениях), действуя в самых разных жизненных обстоятельствах. В самоидентичности индивид переживает чувство того, что он остается тем же самым, что у него есть преемственность целей, намерений и представлений.

Формирование идентичности личности продолжается на протяжении всей жизни человека и проходит ряд стадий. Э. Эриксон выделяет восемь стадий развития идентичности, на каждой из которых человек делает выбор между двумя альтернативными фазами решения возрастных и ситуативных задач развития. При этом первые пять стадий по обозначению совпадают со стадиями, выделенными З. Фрейдом. Задачи и содержание развития на каждой ступени определяются обществом, в котором живет человек.

Решение задачи на каждой стадии жизненного цикла сводится к установлению определенного динамического соотношения между позитивным и негативным вариантами развития. Развитие личности – борьба этих крайних возможностей, которая не прекращается при переходе на следующую стадию развития. Достижимое на каждой стадии равновесие знаменует собой приобретение новой формы самоидентичности и открывает возможности включения субъекта в более широкое социальное окружение. Широкое признание в западной психологии получила периодизация психического развития Э. Эриксона.

Быть самим собой в глазах значимых других, в том числе и в собственных глазах, – движущая сила развития, которую Э. Эриксон кладет в основание своей периодизации. Расширение радиуса значимых отношений задает внешние условия развития идентичности растущего человека. Вступая в новые отношения с другими, человек более или менее бессознательно делает выборы (разрешает кризисные противоречия данного типа отношений), которые и определяют направление развития на каждой возрастной ступени. Это направление может быть продуктивным, и тогда у человека развиваются его сильные качества, или базовая способность самоидентичности. Выбранное или навязанное направление развития может быть деструктивным, – в этом случае развивается центральная патология данного возраста, разрушающая, ослабляющая чувство самоидентичности.

Периодизация развития в онтогенезе, разработанная Э. Эриксоном, носит название **эпигенетической**. Он полагал, что схема периодизации не должна походить на цепочку формальных временных отрезков, следующих друг за другом; **периодизация – это эпигенетический ансамбль**, в котором одновременно сосуществуют все возрасты. Ни один прожитый человеком возраст не кончается в том смысле, что ни одно кризисное противоречие возраста не может быть окончательно разрешено прижизненно.

Одна стадия развития не замещает другую, а подстраивается к ней. Начало возраста – понятие весьма условное: та общая способность, которая будет ключевой в новом возрасте, уже обнаружила себя в более примитивном виде в предыдущих возрастах. Ни один возраст не кончается, не исчерпывается при начале следующего возраста. Многие проблемы, осложнения, отклонения развития являются следствием неразрешенности кризисных противоречий предыдущих периодов развития. Так, подросток, у которого базисное доверие к людям и к самому себе не сложилось в младенчестве или не развилось в последующих возрастах, будет испытывать большие трудности при вхождении в любую группу сверстников, чем подросток с устойчивым доверием к окружающим.

Говорить о разрешении того или иного кризисного противоречия, о выборе того или иного направления развития можно тоже лишь с оговоркой: при пластичном ходе развития ни один из выборов не является окончательным. Переход от одной формы самоидентичности к другой вызывает кризисы идентичности. Кризисы, по Э. Эриксону, – это не болезнь личности, не проявление невротического расстройства, а «поворотные пункты», моменты выбора между прогрессом и регрессом, интеграцией и задержкой.

На первой стадии – **младенчество (0–1–1,5 года)** – решается задача формирования базового доверия к окружающему миру («Могу ли я доверять миру?»). Признаки доверия у младенца проявляются в легком кормлении, глубоком сне, нормальной работе кишечника. Решающую роль в формировании у ребенка базового доверия к миру Э. Эриксон отводил матери; важным критерием доверия младенца к миру он считал способность ребенка спокойно переносить исчезновение матери из поля зрения. Из антитезы развития на первой стадии – основополагающая вера и надежда против основополагающей безнадежности – при поддержке, последовательности поведения близких родных, при удовлетворении основных потребностей младенца происходит рождение первого базового качества – **надежды**. Если ребенок не получает должного ухода, не встречает любовной заботы, происходит депривация потребностей ребенка и, как следствие, недоверие к миру.

Вторая стадия – **ранний возраст (1,5–4 года)**. На этой стадии ребенок решает задачу формирования и отстаивания своей автономии и независимости («Могу ли я управлять своим поведением?»). Негативный вариант развития – следствие либо гиперопеки, либо отсутствия поддержки и доверия, когда взрослые проявляют нетерпение и спешат сделать за ребенка то, на что он и сам способен, – приводит к развитию у детей неуверенности в себе, сомнению в своих действиях, стыдливости. Борьба чувства независимости против стыда и сомнения приводит к установлению соотношения между способностью сотрудничать с другими людьми и настаивать на своем, между свободой самовыражения и ее ограничением. В конце стадии складывается подвижное равновесие между этими противоположностями: оно будет положительным, если родители и близкие взрослые проявляют разумную дозволенность, поддерживают стремление ребенка к автономии, не торопят его. Из противостояния автономности и стыда (сомнения) рождается новое качество – **воля**.

Третья стадия – **детство (4–6 лет)**. На этой стадии решается альтернатива между инициативой и чувством вины («Могу ли я стать независимым от родителей и исследовать границы своих возможностей?»). При поощрении взрослыми исследовательской активности ребенка, направленной на окружающий мир, его фантазирования и пытливости он научается обращаться с людьми и вещами конструктивным образом и обретает чувство инициативы. Если взрослые ограничивают возможные действия ребенка, строго критикуют или наказывают его, то он привыкает чувствовать себя виноватым за многие свои поступки. Интегральным качеством этой стадии Э. Эриксон называет **целенаправленность**.

Четвертая стадия – **школьный возраст (6–11 лет)**. Основной вопрос этой стадии: «Могу ли я стать настолько умелым, чтобы выжить и приспособиться к миру?» На этой стадии происходит формирование трудолюбия и умения обращаться с орудиями труда; противоположная тенденция – осознание собственной неумелости и бесполезности. В школьном возрасте учебные навыки для детей превращаются как бы в особый самостоятельный мир со своими собственными целями и ограничениями, достижениями и разочарованиями. Систематическое обучение и воспитание, поощрение взрослыми учебного и трудового творчества школьников, их склонностей к рукоделию, конструированию и т. п. развивают у них предприимчивость, настойчивость, инициативу. Если при обучении в школе ребенок не получает удовольствия от работы, не испытывает гордости за то, что хотя бы что-то одно он сделает своими руками действительно хорошо, если его усердие не поощряется, то это может привести к формированию чувства неполноценности. Основное позитивное приобретение этой ступени – **умелость, компетентность**.

Пятая стадия – **отрочество (11–20 лет)** – ставит перед индивидом задачу первого целостного осознания себя и своего места в мире; отрицательный полюс в решении этой задачи – неуверенность в понимании собственного Я («диффузия идентичности», «спутанная идентичность»). Перед подростком стоит задача объединения на новом уровне всего того, что он знал и знает о себе, о своих социальных ролях, в нечто целое и спроецировать это представ-

ление на будущее («Кто Я?» «Каковы мои убеждения, взгляды и позиции?»). В подростковом кризисе идентичности заново встают все пройденные критические моменты развития: подросток теперь должен решить все старые задачи сознательно и с внутренней убежденностью, что именно такой выбор значим для него и для общества. Тогда социальное доверие к миру, самостоятельность, инициативность, освоенные умения создадут новую целостность личности, полно выраженную в **верности**.

Шестая стадия – **молодость (21–25 лет)** – знаменует переход к решению собственно взрослых задач на базе сформировавшейся идентичности. Основные из них – поиск спутника жизни, желание тесного сотрудничества с другими, стремление к близким дружеским связям с членами своей социальной группы («Могу ли полностью отдать себя другому человеку?»). Уверенный в своей идентичности молодой человек проявляет психологическую интимность, душевную теплоту, понимание, доверие в общении с другим человеком, обнаруживает ее в дружбе, в эротических связях или в совместной деятельности. Юноша, не уверенный в своей идентичности, избегает межличностной интимности, его отношения с другими становятся весьма стереотипными, а сам он приходит к глубокому чувству изоляции. Его уделом становится одиночество – состояние человека, которому не с кем разделить свою жизнь и не о ком заботиться. Основное приобретение этой стадии – **любовь**.

Седьмая стадия – **зрелость (25–50–60 лет)**. Этот этап жизни человека связан с решением противоречия между способностью к развитию и личностным застоем, медленным регрессом в процессе обыденной жизни («Что я могу предложить будущим поколениям?»). На этой стадии проявляется новый параметр развития личности, полюсы которого составляют способность человека интересоваться судьбами других людей, задумываться над жизнью грядущих поколений и самопоглощенность, сосредоточенность на себе, озабоченность своим здоровьем, забота о собственном комфорте. Развитие личности продолжается благодаря влиянию со стороны своих детей – они подтверждают субъективное ощущение своей нужности другим. Продуктивность и продолжение рода как главные положительные характеристики личности на этой стадии развития реализуются в заботе о воспитании нового поколения, в продуктивной трудовой деятельности и в творчестве. **Забота** – главное качество, которое вырабатывается на этой стадии. Если же появляется чрезмерная сосредоточенность на себе, то это приводит к косности, застою и к личностному опустошению.

Восьмая стадия жизненного пути – **старость (свыше 60 лет)** – характеризуется достижением новой формы идентичности. Человек должен ответить себе на вопрос: «Доволен ли я прожитой жизнью?» Здесь человек либо обретает покой и уравновешенность как следствие ощущения осмысленности жизни и целостности своей личности, либо оказывается обречен на ощущение безнадежности, восприятия прожитой жизни как череды упущенных возможностей и досадных промахов. Отсутствие или потеря личностной интеграции приводит к полной безысходности: судьба не принимается как завершение жизни, а смерть – как ее последняя граница. На этой стадии развития возникает **мудрость** со многими оттенками значений – от зрелости ума до сосредоточенности знаний, – тщательно обдуманными суждениями и глубоким всеобъемлющим пониманием.

В заключение приводим общую схему периодизации Э. Эриксона (табл. 3).

Таблица 3

Полный жизненный цикл по Э. Эриксону

Стадии	Радиус значимых отношений	Основной выбор или кризисное противоречие возраста	Позитивные «новообразования» возраста	Деструктивные «новообразования» возраста
1. Младенчество	Мать	Основополагающая вера и надежда — против основополагающей безнадежности	Базисное доверие, надежда	Уход от общения и деятельности
2. Раннее детство	Родители	Самостоятельность против зависимости, стыда и сомнений	Воля	Навязчивость (импульсивность или соглашательство)
3. Возраст игры	Семья	Личная инициатива против чувства вины и страха порицания	Целеустремленность, целенаправленность	Заторможенность
4. Школьный возраст	Соседи, школа	Предприимчивость против чувства неполноценности	Компетентность, умелость	Инертность
5. Подростки	Группы сверстников	Идентичность против смещения идентичности	Верность	Застенчивость, негативизм
6. Юность	Друзья, сексуальные партнеры, соперники, сотрудники	Интимность против изоляции	Любовь	Исключительность (склонность исключать кого-либо (себя) из круга интимных отношений)
7. Взрослость	Разделенный труд и общий дом	Производительность против застоя, поглощенности собой	Забота, милосердие	Отверженность
8. Старость	Человечество — «мой род»	Целостность, универсальность против отчаяния, отворачивания	Мудрость	Презрение

Бихевиористские теории социального научения

В классическом бихевиоризме проблемы психического развития человека специально не исследовались. Синтез бихевиоризма и психоанализа составил основу разработки различного рода теорий социального научения в возрастной психологии. **Центральной для теории социального научения выступила проблема социализации как процесса усвоения**

индивидом определенной системы норм, ценностей, знаний данной культуры. Бихевиористы не признают ни бессознательных, ни генетических детерминант поведения. Концепции социального научения показывают, как ребенок приспосабливается в окружающем мире, как он усваивает нормы общественной жизни.

При анализе процессов социального научения бихевиористы важную роль отводят обусловливанию. Выделяют два основных типа обусловливания: классическое и инструментальное (оперантное). Классическое обусловливание основано на известной схеме условного рефлекса И. П. Павлова – на сочетании условного и безусловного раздражителя. При этом полагается, что дети биологически подготовлены ассоциировать определенные явления с внутренними или внешними реакциями и что научение по типу сочетания раздражителей происходит с самых первых дней их жизни. Ребенок, видя в окне проходящий мимо автобус, вдруг слышит удар грома, пугается и начинает плакать. В следующий раз, когда он увидит проезжающий мимо дома автобус, он может испытать чувство страха. Взаимосвязь между внешним видом автобуса (условным раздражителем) и страхом перед громом (безусловный раздражитель) изменяет реакцию ребенка. Механизмом классического обусловливания бихевиористы объясняют многие детские ощущения и переживания. Например, у малышей могут вызывать страх белые халаты врачей или запахи лекарств, поскольку они ассоциируются с неприятными переживаниями, такими, как болезненные уколы.

При **инструментальном (оперантном) обусловливании** поведенческий акт формируется благодаря наличию или отсутствию подкрепления. Например, мать укладывает годовалого младенца в постель, выключает свет и выходит из комнаты – младенец начинает плакать. Плач ребенка заставляет мать вернуться, включить свет и сесть рядом с малышом. Такое чередование событий, вероятнее всего, приведет к тому, что на следующий день ребенок, когда его положат в постель, снова заплачет, потому что возвращение матери стало подкрепляющим действием. Малыша можно научить поворачивать голову на определенные звуки: если сигналы и определенные типы поведения будут подкреплены, младенцы научатся распознавать и отличать эти сигналы в окружающей среде.

Плач ребенка как призыв к матери вернуться – пример инструментального, или оперантного, поведения. Основное различие между классическим и оперантным обусловливанием заключается в том, что в последнем случае поведение нельзя вызвать автоматически. При оперантном обусловливании тенденцию повторяться может иметь только то поведение, которое подкрепляется или вознаграждается; индивид научается реакции на определенный стимул благодаря многократному сочетанию этого стимула с подкреплением.

Принципы классического и оперантного обусловливания в настоящее время нашли свое воплощение в **Программах модификации поведения**. Были разработаны многочисленные педагогические и терапевтические программы для обучения и переучивания человека с целью коррекции его поведения.

Однако обе эти концепции не объясняют, как возникает **новое** поведение. Ведущий теоретик социального научения А. Бандура считал, что наград и наказаний недостаточно, чтобы научить новому поведению: дети приобретают новые формы поведения благодаря имитации поведения взрослого и сверстников. **Научение через наблюдение, имитацию и идентификацию является формой социального научения.** А. Бандура основное внимание уделял феномену научения через подражание. По его мнению, для приобретения новых реакций на основе подражания не обязательно подкрепление действий наблюдателя или действий модели; однако подкрепление необходимо для того, чтобы усилить и сохранить поведение, сформированное благодаря подражанию. Научение посредством наблюдения важно потому, что с его помощью можно регулировать и направлять поведение ребенка, предоставляя ему возможность подражать авторитетным образцам. Люди учатся не только на опыте последствий своего поведения, но и наблюдая за поведением других людей и последствиями их поведения.

Одно из проявлений имитации – идентификация – процесс, в котором личность воспроизводит мысли, чувства или действия другого, выступающего в качестве модели. Идентификация приводит к тому, что ребенок научается представлять себя на месте другого, испытывать сочувствие, соучастие, эмпатию к этому человеку.

А. Бандура предложил четырехступенную модель научения поведению и следования ему. Первую ступень характеризует **внимание**: чтобы произошло научение, ребенку необходимо обратить внимание на образец. На второй ступени осуществляется сохранение – интерпретируя поведение другого человека, ребенок использует познавательные способности и сохраняет информацию в памяти. На третьей ступени происходит **моторное воспроизведение** на основе использования сохраненной информации. Процессы **мотивации** составляют четвертый этап научения: они определяют, будет ли вообще осуществлено какое-либо действие. Полагается, что видимые последствия поведения другого оказывают сильное влияние на желание ребенка воспроизводить это поведение. Он скорее повторит его, если действия другого будут успешны, чем если результатом действий будет наказание. А. Бандура провел серию экспериментов, в которых дети наблюдали агрессивное поведение в коротких фильмах с позитивным и негативным отношением к нему. Дети, которые видели вознаграждение агрессии, после просмотра фильма вели себя более агрессивно в своих играх; дети, которые видели пример наказанной агрессии, были менее агрессивны в своем поведении.

Для теорий социального научения характерно изучение условий социализации детей. Приобщение детей к нормам и ценностям общества осуществляется прежде всего в семье. Моделями поведения для детей служат родители, выражая одобрение и нежность, налагая запреты и давая разрешения, наказывая за неприемлемое поведение. При этом наблюдение становится одним из средств социализации. Однако это не означает, что стоит детям увидеть, как поступают другие, и они усвоят определенные нормы поведения. Во многих случаях одного наблюдения, без дополнительных знаков одобрения или порицания со стороны родителей, бывает недостаточно.

Наблюдение наиболее эффективно при постоянстве поведения. Например, если родители периодически применяют грубые физические наказания, ребенок вряд ли станет сдерживать свою агрессивность и, вероятно, сочтет такой метод эффективным средством контроля над другими людьми. Но если дети не видят проявлений агрессивности в своей семье, они усваивают умение сдерживать гнев как наиболее оптимальную форму поведения.

Основой социализации является появление у младенца чувства привязанности. Наиболее сильная привязанность развивается у тех детей, чьи родители доброжелательны и внимательны к потребностям ребенка. Положительная оценка родителями качеств своих детей особенно важна в начальный период формирования самосознания. Если дети чувствуют, что любимы родителями, их самооценка будет положительной и они будут уверены в своих возможностях.

Семья формирует личность ребенка, определяя для него нравственные нормы, ценностные ориентации и стандарты поведения. Родители используют те методы и средства воспитания, которые помогают ребенку освоить определенную систему норм, приобщить его к определенным ценностям. Для достижения этой цели они поощряют или наказывают его, стремятся быть образцом для подражания.

По мере роста ребенка на процесс социального научения начинают все больше влиять и другие факторы: школа, сверстники, средства массовой информации. В школьные годы зависимость от семьи уменьшается, а от учителя и группы сверстников возрастает. Подражание учащегося учителю зависит от половой идентификации: в качестве образца для подражания ребенку легче согласовывать свое поведение с поведением учителя того пола, что и он сам. Моделью подражания становятся также личные качества учителя: если у учителя мягкий характер, он отзывчив и не демонстрирует своего превосходства, ученики отвечают

ему взаимностью, проявляют больший интерес к предмету, работают с большей самоотдачей и самостоятельностью.

Женевская школа генетической психологии

Швейцарский ученый Ж. Пиаже является выдающимся психологом современности; его учение о развитии познавательной деятельности ребенка оценивается как одно из самых значительных явлений современной зарубежной психологии. Женевская школа генетической психологии, созданная Ж. Пиаже, изучает происхождение интеллекта и стадии его развития, особенности детского мышления, формирование у ребенка базовых понятий об окружающем мире (понятия объекта, пространства, времени, массы, причинности и т. п.).

Ж. Пиаже полагал, что основой психического развития является развитие интеллекта, определяющее развитие восприятия и памяти, усвоение норм взаимоотношений с другими, становление эмоций и чувств и т. д. Поэтому этапы психического развития – это фактически этапы развития интеллекта, через которые последовательно проходит ребенок.

Свою теорию развития детского мышления Ж. Пиаже строил на основе биологии и логики. Он рассматривал развитие познавательной деятельности ребенка в контексте общих законов развития органической жизни. В качестве основных процессов, определяющих развитие интеллекта ребенка, Ж. Пиаже выделял **адаптацию, ассимиляцию, аккомодацию и уравнивание**.¹¹

По Ж. Пиаже, познание есть взаимодействие организма со средой, направленное на адаптацию (приспособление) к среде. Адаптация состоит из равновесия процессов ассимиляции и аккомодации. Состояние равновесия всегда лишь приблизительно, и самое его достижение ведет к появлению новых задач, для которых наличных возможностей уже недостаточно. Равновесие неизбежно сменяется нарушением равновесия, а это снова актуализирует тенденцию к уравниванию. Таким образом, развитие получает внутреннюю движущую силу, а тенденция к уравниванию становится основной тенденцией интеллектуального развития.

Важнейшее понятие в концепции Ж. Пиаже – «схема действия». Весь приобретенный индивидом опыт оформляется в схемы действия. **Схема действия – это то общее (инвариантное), что сохраняется в действии при его многократном повторении в разных обстоятельствах, это ментальная структура на определенном уровне умственного развития, мыслительная система или целостность, воспроизводящая логику предметных действий.**

Ж. Пиаже считает, что в течение всего онтогенетического развития основные функции (адаптации, ассимиляции, аккомодации) неизменны, наследственно закреплены, не зависят от содержания опыта. В отличие от функций, структуры складываются в процессе жизнедеятельности, зависят от содержания опыта и качественно различаются на разных стадиях развития. Такое соотношение между функцией и структурой обеспечивает непрерывность, преемственность развития и его качественное своеобразие на каждой возрастной ступени.

В интеллектуальном развитии ребенка Ж. Пиаже выделял три стадии, в основе которых лежит смена господствующих интеллектуальных структур. Стадии – это ступени, или уровни, развития, последовательно сменяющие друг друга, причем на каждом уровне достигается относительно стабильное равновесие организма и среды. Начальная стадия развития интеллекта – **сенсомоторная** (от рождения до 1,5–2 лет); на этой стадии ребенок действует с материальными предметами, познает мир посредством различных действий – рассматривания, хватания,

¹¹ Ассимиляция – процесс включения нового объекта, новой проблемной ситуации в уже существующие у ребенка схемы понимания и действия. Аккомодация – изменение таких схем в соответствии с особенностями новой ситуации. Единство этих процессов приводит к установлению равновесия между ними и в отношениях организма со средой.

соотнесения, удара, бросания, перемещения в пространстве и т. п. При уравнивании интеллект младенца опирается на данные органов чувств и телесные движения.

Период развития мышления от 2 до 7 лет Ж. Пиаже обозначает как дооперационный и переходный, не составляющий самостоятельной стадии развития. Дети познают мир через свои собственные действия. Их мышление имеет тенденцию к чрезмерной конкретности, необратимости и эгоцентризму. Следующая стадия – **конкретных операций** (от 7 до 11–12 лет) – характеризуется способностью ребенка выполнять системы действий с предметами в уме, но с опорой на конкретный материал. Дети начинают мыслить логически, используют понятия относительно конкретных объектов или событий. Они могут классифицировать предметы, строить иерархию понятий (родовидовые зависимости), осмысливать закономерности сохранения.

Заключительную стадию составляет **формальный интеллект**; его становление происходит в подростковом возрасте (от 11–12 до 15 лет). Подростки могут исследовать все логические варианты решения задачи, мыслить условно-гипотетически, строить предположения и приводить цепь логических доказательств. Формальное мышление позволяет понять точку зрения другого человека, принимать в расчет его статус и идеалы. С образованием формальных операций достигается наивысший уровень развития мышления человека.

Согласно представлениям Ж. Пиаже, **порядок стадий развития интеллекта соответствует определенным возрастам, он неизменен. Взрослые могут повлиять на процесс психического развития, но изменить его логику они не в состоянии – обучение следует за развитием.** Обучение призвано активизировать функционирование познавательных структур, которыми ребенок уже владеет. Основой обучения является собственный, стихийно сложившийся опыт ребенка. Именно в этом пункте теория Ж. Пиаже вызывает возражения и выступает предметом теоретического и экспериментального опровержения.

Гуманистическая психология развития

Возникшая в 60-х гг. XX в. в США как психотерапевтическая практика, гуманистическая психология получила широкое признание в различных сферах социальной жизни – медицине, образовании, политике и др. Существует мнение, что **гуманистическая психология – это не отдельное направление или течение в психологии, а новая парадигма психологии, новый этап ее развития.** На идеях гуманистической психологии оформилась особая педагогическая практика. Основные идеи гуманистической психологии проникают и в психологию развития, хотя развернутой теории детского развития на настоящий день здесь не создано. Кратко воспроизведем положения гуманистической психологии, приложимые к психологии развития.

Видным представителем гуманистической психологии является К. Роджерс. В его работах была сформулирована новая концепция человека, радикально отличающаяся от психоаналитических и бихевиористских представлений. Фундаментальной предпосылкой теоретических разработок К. Роджерса является предположение, что в своем самоопределении люди опираются на собственный опыт. Каждый человек имеет уникальное поле опыта, или «феноменальное поле», включающее события, восприятия, воздействия и т. п. Внутренний мир человека может соответствовать или не соответствовать объективной реальности, может осознаваться им или не осознаваться. Поле опыта ограничено психологически и биологически. Мы обычно направляем наше внимание на непосредственную опасность или на безопасное и приятное в опыте, вместо того чтобы воспринимать все стимулы окружающего мира.

В поле опыта находится самость. Самость – это организованный связанный гештальт, находящийся в процессе формирования по мере изменения ситуации. Этот акцент на постоянном изменении самости лежит в основе теоретических представлений К. Роджерса о человеке

и его веры в способность человека к росту, изменению и развитию. Самость, или представление человека о себе, основывается на прошлом опыте, данных настоящего и ожиданиях будущего.

Идеальная самость – это то представление о себе, каким человек более всего хотел бы располагать, которому он придает наибольшую ценность для себя. Она, так же как и самость, постоянно подвержена переопределению и развитию. То, в какой мере самость отличается от идеальной самости, – один из показателей дискомфорта, неудовлетворенности и невротических трудностей. Принятие себя таким, каков человек на самом деле, а не таким, каким он хотел бы быть, – признак душевного здоровья. Образ идеальной самости в той мере, в какой он отличается от реального поведения и ценностей человека, – одно из препятствий для развития человека.

Важное понятие в теоретических построениях К. Роджерса – конгруэнтность. **Конгруэнтность определяется как степень соответствия между тем, что человек говорит, и тем, что он переживает. Она характеризует различия между опытом и сознанием.** Высокая степень конгруэнтности означает, что сообщение, опыт и сознание одинаковы. Неконгруэнтность имеет место, когда есть различия между сознанием, опытом и сообщением об опыте.

Существует фундаментальный аспект человеческой природы, который побуждает человека двигаться к большей конгруэнтности и к более реалистичному функционированию. К. Роджерс полагал, что в каждом человеке есть стремление становиться компетентным, целостным, полным – **тенденция к самоактуализации**. Фундамент его психологических представлений составляет утверждение, что развитие возможно и что тенденция к самоактуализации является основополагающей для человека.

Препятствия развитию, согласно К. Роджерсу, возникают в детстве. То, чему ребенок научается на одной стадии, должно быть переоценено на следующей. Мотивы, преобладающие в раннем детстве, позже могут препятствовать развитию. Как только ребенок начинает сознавать себя, в нем развивается потребность в любви и позитивном внимании. Поскольку дети не отличают своих действий от себя в целом, они воспринимают одобрение поступка как одобрение себя. Точно так же наказание за поступок они воспринимают как неодобрение в целом.

Любовь настолько важна для ребенка, что он руководствуется в своем поведении стремлением к получению ее от близких. Ребенок начинает действовать так, чтобы получить любовь или одобрение независимо от того, хорошо ли это для его собственного органического здоровья. Дети могут действовать против собственных интересов, считая своим изначальным предназначением соответствие оценкам других.

Развитие задерживается в той мере, в какой человек отрицает импульсы, разрушающие искусственно созданное представление о себе. Возникает замкнутый круг: чтобы поддерживать ложный образ себя, человек продолжает искажать собственный опыт, а чем больше искажение, тем больше ошибок в поведении и дополнительных проблем. Каждое переживание неконгруэнтности между собой и реальностью увеличивает уязвимость, что заставляет усиливать внутренние защиты, блокирующие опыт и создающие новые поводы для неконгруэнтности.

Клиент-центрированная терапия стремится создать атмосферу, в которой человек восстанавливает психическое здоровье, возвращая себе подавляющиеся или отрицаемые части себя. Эта терапия включает в себя три основных гуманистических принципа: 1) люди по своей природе свободны и добры; 2) пациенты, учащиеся, профессионалы и т. п. – это прежде всего люди; 3) конструктивное, развивающее взаимодействие с людьми возможно только в том случае, если психотерапевту или педагогу удастся войти с ними в трансперсональные отношения, т. е. отношения, преодолевающие заданные границы профессиональных статусов и ролей.

Важнейшее научное открытие К. Роджерса заключается в том, что он установил необходимые условия гуманизации любых межличностных отношений, обеспечивающие конструк-

тивные личностные изменения. Это **безоценочное позитивное принятие другого человека, его активное эмпатическое слушание и конгруэнтное (адекватное, подлинное и искреннее) самовыражение в общении с ним.**¹²

Гуманистическая педагогическая практика осознанно отказывается от целенаправленных воздействий, в ходе которых неизбежно манипулирование людьми, затрудняющее их самоактуализацию. Нельзя развивать человека извне, нельзя сформировать у него гуманистические убеждения; лишь изнутри можно создать условия, в которых человек сам придет к этим убеждениям, свободно выберет их. Практика воспитания строится на основе создания условий, стимулирующих свободное развитие людей, т. е. развитие, осуществляющееся в соответствии с их собственными целями и стремлениями.

Методологическая рефлексия

Вопросы для обсуждения и размышления

1. История психологии показывает, что объяснительные схемы психического развития человека она заимствовала из биологии (натурализм), из социологии (социоморфизм), из биологии и социологии (теории конвергенции), из биологии и логики (генетическая психология Ж. Пиаже). Почему в психологии так стойки заимствования понятийного аппарата из других наук? Должна ли психология выработать свой понятийный аппарат онтогенеза субъективной реальности человека? Могут ли в этом понятийном аппарате использоваться категории других наук?

2. Детский психолог Л. Ф. Обухова так оценивает влияние теории конвергенции на современную психологию: «Это самая распространенная концепция в современной психологии, она соответствует здравому смыслу: “яблоко от яблони недалеко падает” и “с кем поведешься, от того и наберешься”. До сих пор психологи продолжают взвешивать два этих фактора. Все современные теории отличаются друг от друга только тем, как они трактуют взаимодействие наследственности и среды, созревания и научения, биологии и культуры, врожденных и приобретенных способностей в ходе психического развития».¹³

Почему в современной западной психологии столь привлекательны двухфакторные теории психического развития? В чем заключается методологическая несостоятельность этих теорий?

3. Психолог А. Б. Орлов пишет: «Более чем вековая история развития научной натуралистической психологии, ориентированной на знание, достаточно убедительно свидетельствует о тщетности усилий, направленных на выработку всеобщих категорий, о невозможности выхода за рамки каждый раз ограниченных, частных объяснительных принципов и, следовательно, о бесперспективности построения на этом пути психологии как подлинной науки. Вместе с тем сравнительно короткая история развития научных течений, ориентированных на идеал, показывает, что даже при самых крайних, буквально противоположных исходных основаниях психологи с необходимостью приходят к весьма сходным (если не идентичным) представлениям о всеобщей цели личностного развития»¹⁴. Какие направления в психологии можно отнести к ориентированным на знание и какие на идеал?

4. Чем привлекательны социоморфистские представления о человеке и его развитии для определенного типа педагогических практик?

5. В чем вы видите достоинство межкультурных исследований в психологии развития?

¹² См.: Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.

¹³ Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995. С. 46–47.

¹⁴ Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека. М., 1995.

6. Выделите прикладные педагогические аспекты теорий социального научения. Адекватны ли эти теории задачам образования человека?

7. В чем заключается принципиальное отличие гуманистической психологии от других направлений и школ в психологии развития и ее значение для образовательной практики?

Темы реферативных и курсовых работ

Особенности начального периода становления зарубежной психологии развития.

Биологизаторские течения в современной зарубежной психологии развития.

Социологический подход в современной зарубежной психологии развития.

Культурантропологические исследования М. Мид.

Психоанализ и детская психология.

Эпигенетическая теория развития Э. Эриксона.

Теория социального научения в детской психологии.

Проблема внутренних закономерностей развития в теории Ж. Пиаже.

Гуманистическая психология развития – новая парадигма в детской психологии.

Проблема стадийности психического развития в зарубежной психологии.

Рекомендуемая литература

Основная

Дюркгейм Э. Социология образования. М., 1996.

Исследование развития познавательной деятельности / Под ред. Дж. Брунера, Р. Олвер и П. Гринфильд. М., 1971.

Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. М., 1997.

Мид М. Культура и мир детства. М., 1988.

Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1994.

Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.

Фрейд А. Введение в детский психоанализ. М., 1993.

Фрейд З. Введение в психологию: Лекции. М., 1991.

Эриксон Э. Детство и общество. М., 1996.

Юнг К. Божественный ребенок: Аналитическая психология и воспитание. М., 1997.

Дополнительная

Анциферова Л. И. Эпигенетическая концепция развития личности Э. Эриксона // Принцип развития в психологии. М., 1978.

Бурменская Г. В., Обухова Л. Ф., Подольский А. И. Современная американская психология развития. М., 1986.

Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. М., 1981.

Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995.

Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История психологии. М., 1994.

Флейвелл Дж. Генетическая психология Жана Пиаже. М., 1967.

Глава 3. Психическое развитие человека в трудах отечественных психологов

3.1. Дореволюционный период развития возрастной психологии в России

Становление русской возрастной психологии (середина 50-х – начало 70-х гг. XIX в.)

Оформление предмета, задач и методов изучения развития психики человека начинается в середине XIX в. В это время в России была проведена крестьянская реформа. Отмена крепостного права существенно повлияла на нравственный климат общества. В общественном мнении утвердилась мысль о равноправии всех людей, о достоинстве личности человека, о необходимости гуманного отношения друг к другу. С этого момента в стране началось развитие различных форм общественной и культурной жизни, разработка новых отраслей науки. Существенные изменения произошли в области психолого-педагогической мысли.

В России стал заметно расти выпуск книг по проблемам обучения, воспитания, детского развития. В этот период появились первые педагогические журналы: «Журнал для воспитания», «Учитель», «Русский педагогический вестник», «Семья и школа», «Педагогический вестник», «Воспитание и обучение». На их страницах широко обсуждались теоретические вопросы воспитания и обучения. Именно в ходе обсуждения актуальных педагогических проблем были поставлены вопросы психологического обоснования педагогических действий, сформулирована мысль о необходимости систематического изучения внутреннего мира ребенка.

На становление отечественной психологии развития оказало влияние общее состояние научной и педагогической мысли. Распространение генетического принципа в науке создало возможность изучения основных ступеней развития человека начиная с раннего детства. Изучение детства привлекло особое внимание исследователей по целому ряду причин: описывая процесс психического развития человека в первые годы жизни, ученые пытались понять тенденции его биологического и социального созревания, историю его умственного развития, разобраться в психологии взрослого человека.

Особые надежды на познание детства возлагала педагогическая общественность. Было признано, что без знания закономерностей детского развития невозможно совершенствовать педагогическую практику. Проблемы образования в стране обсуждали не только педагоги и ученые, но и литераторы, общественные деятели. Вопросы обучения и воспитания получали широкий общественный резонанс. Достаточно сослаться на один пример: именно в этот период Л. Н. Толстой основал свою школу в Ясной Поляне и занялся анализом проблем образования. В ходе обсуждения целей, задач, средств и форм обучения и воспитания подрастающих поколений были сформулированы принципиальные проблемы и положения, определившие становление возрастной психологии как самостоятельной научной дисциплины.

В качестве наиболее важных проблем психолого-педагогической науки были выделены следующие: получает ли человек при рождении в готовом виде способности познавать окружающий мир, желать, чувствовать и действовать; каковы факторы, влияющие на общее психическое развитие; одинаковы ли закономерности развития всех людей и какое значение они имеют для организации обучения и воспитания. Без изучения закономерностей психического разви-

тия ребенка нельзя было ответить на эти вопросы. Психологическое знание приобретает первостепенное значение для педагогики. Наибольший вклад в решение обозначенных проблем внесли выдающиеся теоретики отечественной педагогики Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, Н. Х. Вессель, П. Д. Юркевич.

Заметной вехой в становлении психолого-педагогической науки в России явилась статья Н. И. Пирогова «Вопросы жизни» (1856). **Целью педагогики в ней определено воспитание в человеке Человека, которое становится возможным на основе изучения законов его развития.**

Н. И. Пирогов настаивал на своеобразии детской психологии, ее отличии от психологии взрослого, на необходимости изучения ребенка начиная с самого раннего возраста. Процесс воспитания должен строиться на безусловном уважении личности каждого ребенка, исходить из признания его индивидуальности.

Основоположником отечественной психолого-педагогической науки по праву считается К. Д. Ушинский. Положение о необходимости всестороннего познания человека для целей его воспитания «во всех отношениях» является ключевым для научного творчества выдающегося педагога. Достойным образцом такого изучения является его труд «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», излагающий физиологические и психологические законы развития человека в их приложении к задачам воспитания. При написании работы К. Д. Ушинский использовал и развил достижения мировой психологической мысли. Этот труд оказал огромное влияние на последующее развитие психолого-педагогической науки в России.

К. Д. Ушинский полагал, что психическое развитие ребенка имеет свои закономерности. Согласно его представлениям, человеческой природе свойственны два внутренних свойства – **стремление к деятельности и стремление к совершенству**. Стремление к деятельности есть основа всех человеческих действий и свершений. Стремление к совершенству составляет предпосылку нравственного воспитания человека. Внутренние свойства составляют предпосылки воспитания: на что будет направлена деятельность человека и к какому идеалу он будет стремиться, зависит от общественных условий его жизни. Возможности воспитания велики, но его цели достижимы в том случае, если его средства будут соответствовать природе человека.

Серьезную попытку изучения сущности воспитания и обучения, обоснования единства и различий этих процессов законами психического развития предпринял Н. Х. Вессель. **Развитие человека он понимал как диалектику внутренних («субъектных») и внешних («объектных») свойств:** развитие определяется внутренними природными задатками и внешним окружающим миром, поставляющим материал для процесса развития. Природные данные и характер воспитания определяют психологию человека. Педагогические воздействия имеют два ориентира: одни из них обращены на ребенка (субъекта), другие – на внешний мир (объект). Отсюда Н. Х. Вессель делает вывод о том, что обучение связано с объективной стороной развития, а воспитание – с субъективной.

Различна и направленность педагогических воздействий: обучение – на развитие разумной стороны человека, а воспитание – на формирование желательной и эмоциональной его сторон. Различен и характер воздействия обучения и воспитания: обучение имеет свои границы, а воспитание безгранично. Единство этих процессов состоит в единстве их цели – всестороннее развитие способностей индивида. При этом закономерности развития для всех людей одинаковы, но их проявления у каждого человека индивидуальны.

П. Д. Юркевич изучал психологические проблемы построения содержания и форм школьного обучения, методов преподавания отдельных дисциплин. Конкретные проблемы обучения (подготовка ребенка к школе, формы и методы школьного обучения, обучение родному языку и т. д.) анализировались им через призму возрастных возможностей усвоения знаний, единства рациональной и эмоциональной сторон познания, с учетом роли внутренней активности и побуждений ребенка.

В заключение отметим гуманистический характер психолого-педагогических воззрений выдающихся теоретиков середины XIX в. Эти взгляды пронизаны верой в человека, в возможности его развития и самосовершенствования. Разработанные ими положения составили теоретическую основу нового этапа в развитии психологической науки, определили основные направления исследований в области изучения и воспитания ребенка в последующие десятилетия.

Развитие отечественной возрастной психологии в конце XIX в

Основные направления исследований возрастной психологии рассматриваемого периода концентрировались вокруг узловых проблем детского развития, определившихся в 60-е гг. XIX в. В качестве главных областей исследования выделились: изучение психического и физического развития ребенка в их взаимосвязи, исследование учебно-познавательной деятельности школьников, анализ психологии воспитания личности.

Существенный вклад в исследование вопросов психофизического развития детей внес П. Ф. Лесгафт. Основываясь на представлении о неразрывной связи между физическим и духовным развитием, он рассматривал физическое воспитание как полноправную и необходимую часть общего образования. Согласно его представлениям, физическое воспитание имеет свои особые педагогические задачи – обоснованная система физических упражнений направлена на совершенствование не только физических, но и нравственно-волевых качеств. **П. Ф. Лесгафту принадлежит заслуга разработки научных основ физического воспитания, ориентированного на задачи целостного развития личности ребенка,** создания психологической типологии детей, обоснования роли семьи в воспитании.

Изучение влияния школьного режима на физическое развитие ребенка предпринял Ф. Ф. Эрисман. Он выявил и зафиксировал факт существования «школьных болезней»: близорукости, искривления позвоночника, нарушений нервной системы и др. На основе своих исследований Ф. Ф. Эрисман разработал модель образцовой классной комнаты, предложил парту собственной конструкции, сформулировал гигиенические требования к освещению учебных помещений и т. д. Эти исследования позволили сформулировать принципиально новую психолого-педагогическую проблему: **организация процесса обучения**, отвечающего физиологическим и гигиеническим требованиям детского организма.

С конца 70-х гг. изучение детства стало систематическим. Сформировались два основных типа исследования: наблюдение ученых за детским развитием по определенной программе и наблюдение родителей за своими детьми, результаты которого фиксировались в дневниках развития ребенка. В итоге этих исследований была создана достаточно полная картина хода детского развития.

Авторитетным исследователем развития ребенка раннего возраста являлся И. А. Сикорский. Он провел длительное наблюдение за собственными детьми и за развитием детей в воспитательных и медицинских учреждениях. Эта программа наблюдений охватывала все стороны психического развития ребенка.

Большое внимание исследователь уделял условиям и движущим силам развития детей. **Среди условий умственного развития особое значение И. А. Сикорский придавал игре:** играя, ребенок приобретает и конкретизирует знания о внешнем мире, в игре развивается его самосознание. Данные собственных наблюдений И. А. Сикорский сопоставлял с результатами наблюдений и исследований ведущих зарубежных ученых. В результате он наметил целостную картину нормального хода физического и психического развития ребенка, дал классификацию типичных ошибок воспитания детей.

Большую работу по изучению и обобщению данных исследований детского развития проделал П. Ф. Каптерев. Ему принадлежит заслуга создания достаточно полного представления

о ребенке первых четырех лет жизни. В основу описания психофизического развития ребенка каждого из годов жизни им был положен характерный признак, определяющий своеобразие развития ребенка. Например, особенности психического и физического развития ребенка второго года жизни связаны с прямохождением; трехлетний ребенок овладевает речью и т. п.

В изучение хода детского развития большой вклад внесли дневники родителей. Инициатива развертывания наблюдений родителей за своими детьми принадлежала журналу «Семья и школа». Материалы наблюдений за десятью детьми от их рождения до 5–6 лет жизни были обобщены Б. П. Ленским. В дальнейшем задачу сбора и публикации родительских дневников взял на себя Н. Н. Ланге. К концу XIX в. был собран значительный материал о детском развитии, вышли в свет пособия по исследованию развития ребенка, по уходу за детьми, общие руководства по воспитанию и обучению детей в семье и школе, основанные на использовании знаний детской психологии.

Развитие возрастной психологии в начале XX в

Развитие возрастной психологии в России с начала XX в. прочно встало на научную основу; утвердился ее статус как самостоятельной отрасли психологии, имеющей важную теоретическую и практическую значимость. Исследования проблем развития заняли ведущее место в русской психологической и педагогической науке. Это обеспечило авторитет возрастной психологии не только в научной сфере, но и в решении практических задач обучения и воспитания. И в науке, и в мнении педагогической общественности утвердилась точка зрения, согласно которой познание законов детского развития является основой для правильного построения системы образования, для воспитания будущих граждан страны.

В разработку проблем возрастной психологии включились ученые смежных дисциплин, выдающиеся теоретики и организаторы отечественной науки – В. М. Бехтерев, П. Ф. Лесгафт, И. П. Павлов и другие. Сформировалось сообщество русских психологов, разрабатывавших вопросы изучения детского развития и построения научных основ воспитания и обучения: П. П. Блонский, П. Ф. Каптерев, А. Ф. Лазурский, Н. Н. Ланге, А. П. Нечаев, М. М. Рубинштейн, Н. Е. Румянцев, И. А. Сикорский, Г. И. Челпанов и другие. Благодаря усилиям этих ученых развернулась интенсивная теоретическая и научно-организационная деятельность, направленная на углубление и расширение проблемного поля исследований, на пропаганду психолого-педагогических знаний.

В этот период в России стали создаваться специализированные научные центры, ведущие научно-исследовательскую, образовательную и просветительскую деятельность. Получили распространение небольшие лаборатории, кружки, кабинеты по изучению детей при ряде учебных заведений, создавались психолого-педагогические общества, научно-педагогические кружки, объединявшие всех желающих направить свои усилия на совершенствование процессов воспитания и обучения. Первая лаборатория по экспериментальному изучению психологии детей в условиях их обучения и воспитания была создана А. П. Нечаевым в 1901 г. в Петербурге при Педагогическом музее военно-учебных заведений.

В России было налажено и издательское дело; значительно возросло число публикаций по вопросам психологии развития. Систематический характер приобрела переводческая и популяризаторская деятельность, реферирование и рецензирование русских и зарубежных публикаций. Сложилась широкая база для обмена мнений, дискуссий по фундаментальным проблемам психологии развития. Работали съезды и конференции, на которых обсуждались проблемы детской и педагогической психологии. Русские ученые активно участвовали во всех международных конгрессах по психологии и смежным дисциплинам, выступали с докладами, печатались в зарубежных изданиях, трудились в зарубежных исследовательских учреждениях, перенимали опыт организации научно-исследовательской работы.

Важным результатом развития возрастной психологии в дореволюционный период была постановка и обсуждение ее важнейших теоретических и методологических проблем. Предметом дискуссий были вопросы о характере психологических знаний, необходимых для решения педагогических проблем, о возможностях и границах эксперимента в школе, о путях дальнейшего развития возрастной психологии и ее взаимоотношениях со смежными областями знаний. В итоге было осознано первостепенное значение психологической теории и вместе с тем признана важная роль накопления научно достоверных фактов, полученных с помощью объективных методов.

В исследованиях ученых тщательную разработку получил метод наблюдения, в частности метод дневников детского развития; были разработаны обоснованные программы наблюдения за детским развитием. Существенным дополнением к научным данным о психологии детей различного возраста был опыт анализа художественных произведений (анализ П. Ф. Каптеревым детских персонажей произведений Ф. М. Достоевского и детских лет жизни Илюши Обломова в одноименном романе И. А. Гончарова). **Для изучения психологии детей и особенностей их обучения и воспитания А. Ф. Лазурский разработал программу естественного эксперимента.**

Начало XX в. в развитии русской возрастной психологии характеризовалось возрастанием интереса к гуманистическим и демократическим идеям 60-х гг. прошлого века, к творчеству Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского, стремлением поставить в центр теоретических обсуждений высоконравственную личность. Детальному анализу в психологических исследованиях были подвергнуты вопросы сущности личности, факторов ее становления, о возможностях и пределах воспитания, о всестороннем и гармоничном ее развитии.

Идея всестороннего развития личности органически сочеталась с осознанием необходимости более глубокого – комплексного изучения детского развития; исследования физического, умственного, волевого, эмоционального развития детей. На основе полученных результатов предлагались научно обоснованные пути и средства руководства духовным и физическим развитием ребенка.

В итоге были выделены главные положения о ходе общего развития ребенка. Основные из них: 1. Развитие совершается последовательно и представляет собой непрерывное поступательное движение вперед. 2. Развитие может идти средним темпом, может ускоряться и замедляться в зависимости от самых разных причин, оно может приостановиться или принять патологические формы. 3. Каждый возрастной период должен «изжить» себя, поэтому не следует искусственно форсировать детское развитие. 4. Между духовным и физическим развитием существует неразрывная связь; неразрывно связаны также умственная, волевая и эмоциональная стороны жизни. 5. Воспитание и обучение, построенные на научно-теоретической основе, должны быть нацелены на гармоническое и всестороннее развитие личности.

Завершая изложение дореволюционного периода истории возрастной психологии, отметим, что эта отрасль была одной из наиболее развитых в отечественной психологии. Накопленный русскими психологами научный багаж пока еще в должной мере не осмыслен и все еще не востребован в педагогической практике.

3.2. Марксистский период развития отечественной возрастной психологии

Марксистская перестройка психологии развития (1918–1936)

После 1917 г. Россия вступила в новый, советский этап своего исторического развития. Этот период развития общественной и гуманитарной мысли характеризуется сильной зависи-

мостью научных исследований от политических реалий жизни и от партийно-идеологических установок. Единственно правильным мировоззрением был признан марксизм, на его фундаменте выстраивалось здание советской науки.

Процесс создания марксистской психологии проходил в острой борьбе ее идеологов-основателей с представителями традиционной психологии. Видный русский психолог Г. И. Челпанов отстаивал идею независимости психологии от какой бы то ни было идеологии и философии. Согласно его взглядам, **марксистская психология возможна лишь как психология социальная, изучающая генезис общественных форм сознания и поведения людей**. Г. И. Челпанов считал, что научная психология не может быть марксистской, как не может быть марксистской физика, химия и т. д.

В борьбу с Г. И. Челпановым вступил его ученик К. Н. Корнилов. Он исходил из противоположных убеждений и активно внедрял в психологию марксизм. Одной из первых версий марксистской психологии выступило разработанное К. Н. Корниловым реактологическое учение. Ключевое понятие этого учения – **реакция** – обозначало поведение, сходное по механизму с рефлексом. **Психологическая реальность человека сводилась к связке реакций; основным в реактологии стало изучение скорости и силы реакций человека**. В категориях поведения определяли предмет марксистской психологии П. П. Блонский и М. Я. Басов. Не избежал увлечения поведенческой психологией на начальном этапе своей научной деятельности и Л. С. Выготский.

Итог борьбы традиционной и марксистской психологии был предрешен – повсеместно была признана необходимость марксистского обновления психологии. Уже к середине 1920-х гг. вычленились два основных методологических принципа марксистской психологии: материализм (психика – продукт деятельности материальных структур и процессов) и детерминизм (внешняя причинная обусловленность психических явлений). В качестве основного метода выделился диалектический метод, ориентирующий на исследование качественных преобразований психики в ходе эволюции, истории, онтогенеза.

В 1920–30-х гг. в советской психологии были сформулированы новые общие принципы объяснения психики человека, опирающиеся на марксистскую методологию. Основные из них таковы: 1) психические процессы человека формируются и развиваются в процессе осуществления им общественной по своей природе предметно-практической деятельности; 2) психическое развитие человека имеет конкретно-исторический характер, детерминируется общественными условиями его жизни; 3) научно-психологическое изучение деятельности, сознания и личности человека необходимо осуществлять объективными методами (наблюдение, эксперимент).

На раннем этапе своего развития советская психология активно осваивала достижения зарубежных психологов. Были переведены труды классиков психологии: З. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга, Э. Торндайка, Ж. Пиаже и других психологов. Однако в дальнейшем наметился и усилился процесс обособления советской психологии. Утвердилось мнение о принципиальном отличии советской науки от буржуазной. **Марксистская психология стала рассматриваться как высший этап развития мировой психологической мысли**.

Реконструкция понятийного строя и объяснительных схем на марксистской основе происходила и в возрастной психологии. Реализация здесь марксистских взглядов на общество и на человека, новых принципов исследования психических явлений привела к разработке оригинальных концепций, к конструированию новых программ и методов изучения закономерностей психического развития детей. Эти достижения психологии развития связаны с творчеством выдающихся ученых М. Я. Басова, П. П. Блонского, Л. С. Выготского.

М. Я. Басов создал учение о человеке как активном деятеле в окружающей среде, ввел в психологию категорию деятельности, ставшей на десятилетия основополагающей для советской психологии. Основной областью исследований М. Я. Басова стала детская психо-

логия; проблема развития рассматривалась им как важнейшая для психологии. М. Я. Басов полагал, что задача детской психологии состоит в выявлении закономерностей психического развития. Важнейшим методом детской психологии он считал наблюдение. Ему принадлежит заслуга разработки научно обоснованных программ и схем объективного наблюдения за детьми дошкольного возраста.

Большой вклад в развитие возрастной психологии внес П. П. Блонский. **В качестве предмета психологии он считал поведение; основным методологическим принципом – генетический, или исторический подход к изучению психики.** Научная психология должна стать генетической психологией, а поведение человека может быть понято как история поведения. П. П. Блонский был известным педологом и выступал за комплексный подход в изучении ребенка.

Человек, согласно П. П. Блонскому, развивается в обществе на основе наследственных предпосылок. Признавая зависимость онтогенеза психики человека от ее филогенеза, он отмечал его своеобразие: ребенок всегда живет настоящим, в своем развитии он усваивает то, что ведет прямой дорогой к интеллекту взрослого. Социально обусловлены все виды детской деятельности, в том числе игра и учение. П. П. Блонский показал решающую роль школьного обучения в психическом развитии; при этом умственное развитие учащихся зависит от содержания образования.

Стержневой проблемой психологии развития П. П. Блонский полагал проблему возраста. Возрастом он называет эпоху или стадию развития, которая характеризуется определенным симптомокомплексом, т. е. сочетанием устойчивых и специфических психологических структур. **П. П. Блонский первым в советской психологии различил резкие (критические) и постепенные (литические) периоды в психическом развитии.** Эпохи или стадии развития – это времена детской жизни, отделенные друг от друга резкими переходами (критическими периодами), а фазы развития отделены друг от друга литически. При этом сами возрастные эпохи являются исторически изменчивыми и определены в своем содержании конкретными условиями жизни детей.

Огромный вклад в развитие возрастной психологии внес Л. С. Выготский. **Он создал культурно-историческую концепцию в психологии – учение об общественно-исторической природе психики человека.** Л. С. Выготский предложил отличное от биологизаторских и социологизаторских теорий понимание источника, условий, форм, специфики и движущих сил психического развития ребенка; выявил и сформулировал основные законы детского развития.

Л. С. Выготский подчеркнул определяющую роль отношений между ребенком и взрослым для его психического развития; свою конкретную реализацию это положение получило в учении о ведущем значении обучения в развитии ребенка. **Он ввел в психологию экспериментально-генетический метод исследования**, суть которого состоит в воспроизведении в специально создаваемых и контролируемых условиях самого процесса происхождения и становления новых психических свойств и качеств.

Л. С. Выготский разработал учение о возрасте как единице анализа детского развития и предложил оригинальную периодизацию психического развития, представляющую собой чередование стабильных и критических возрастов. Он внес вклад в решение многих проблем возрастной и педагогической психологии. Взгляды Л. С. Выготского на процесс психического развития стали основой для разработки общепризнанной теории детского развития в отечественной психологии (их изложение будет сделано в отдельном параграфе).

На основе сложившихся в отечественной психологии теоретических подходов были поставлены, с одной стороны, проблемы разработки надежных методов изучения закономерностей психического развития детей, с другой – проблемы использования знаний психологии развития в педагогическом процессе. А. Ф. Лазурский продолжил разработку метода естествен-

ного эксперимента, получившего широкое признание в педагогической практике. М. Я. Басов детально разработал и описал метод наблюдения в детской психологии. Специальные руководства по изучению психического развития на основе сочетания различных методов создали К. Н. Корнилов, Н. А. Рыбников, П. П. Блонский.

В середине 1920-х гг. были получены опытные данные об особенностях развития представлений, речи, интересов, идеалов у детей различных социальных и возрастных групп, у городских и сельских школьников (Н. А. Рыбников, П. О. Эфрусси, А. Р. Лурия и другие). Ценные экспериментальные данные о влиянии социального окружения на формирование механизмов поведения ребенка раннего возраста были получены в работах В. М. Бехтерева, Н. М. Щелованова, М. Г. Денисовой, А. А. Фигурина и других.

Исследования по психологии развития смыкались с проблематикой педагогической психологии, в первую очередь психологии обучения. Л. С. Выготский сформулировал идею зоны ближайшего развития и ведущей роли обучения в психическом развитии. В целях выявления путей успешного усвоения школьниками знаний проводились исследования мышления, памяти, речи ребенка (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и другие).

Успешное развитие отечественной возрастной психологии было прервано постановлением ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпроса». Как отмечалось ранее, идея создания педологии как комплексной науки о ребенке принадлежала С. Холлу. Эта идея получила признание во всем мире, в том числе и в России. В 1920-х гг. по всей стране развернулась работа по созданию сети педологических учреждений. Педология стала претендовать на роль общей науки о ребенке, составляющей основу для других наук, в том числе для психологии и педагогики. Вместе с тем в педологии не было разработано теории и методов, адекватных предмету исследований – комплексному изучению ребенка.

В сфере образования педология ставила перед собой задачи синтезирования данных о ребенке и детском коллективе. Главными направлениями деятельности педологов-практиков стали тестовые обследования по определению школьной успешности, умственного возраста, проведению профотбора. Именно в области применения педологии к педагогической практике были допущены серьезные ошибки, выразившиеся в квалификации педагогически запущенных детей как дефективных. Такая оценка служила основанием отправки детей в специальные школы с упрощенной программой обучения. Педологическая практика привела к негативным социально-педагогическим последствиям и была пресечена известным постановлением.

В указании на необходимость связи между теоретическими исследованиями и их практическим воплощением в образовании, в пресечении необоснованной практики тестирования заключался позитивный момент постановления. Но это постановление имело и большие негативные последствия для развития психологических исследований в стране. Тестология как теория и практика разработки и использования тестов на десятилетия оказалась под запретом. Негативные оценки тестологии были распространены на всю педологию и психологию. Критика педологии сопровождалась отрицанием всего положительного, что было сделано учеными в области педагогики и психологии; многие педагоги и психологи подверглись преследованиям. Однако принципиальные наработки в области психологии развития, определившие ее дальнейшие перспективы, уже были сделаны.

Развитие отечественной возрастной психологии в период с 1936 по 1960 г

Этот период развития отечественной психологической мысли как никакой другой связан с достаточно жестким идеологическим контролем официальных властей за ведущимися научными разработками. В этот период прошли сессии, посвященные значению для психологии учения И. П. Павлова об условных рефлексах (1952), характеру взаимоотношений философии,

психологии и физиологии (1960). «Павловская сессия» 1952 г. признала необходимость строить психологию на физиологической основе. Для психологии это означало ликвидацию ее в качестве самостоятельной науки и замену физиологией. Механизмами психических явлений на последующие десятилетия признавались материальные физиологические процессы. В понятиях рефлекса, первой и второй сигнальных систем, процессов возбуждения и торможения, типов нервной системы, законов иррадиации и концентрации, аналитико-синтетической деятельности мозга объяснялись сложные явления психической жизни человека. Редукционизм (сведение сложного к простому) стал реальностью психологии этого периода. На сессии 1960 г. не отрицалась самостоятельность психологии как науки, но признавалась целесообразность разработки ее проблем на основе физиологического учения.

В этот сложный и тяжелый период в истории нашей страны (годы массовых репрессий конца 1930-х гг., Великая Отечественная война, послевоенная разруха) продолжали проводиться теоретико-психологические исследования, осуществлялась опытно-педагогическая работа с детьми различных возрастов, велась научно-организационная работа. Важную роль в развитии исследований проблем детства сыграло создание в 1943 г. Академии педагогических наук РСФСР. В результате расширилась проблематика и объем научно-исследовательской работы в области возрастной психологии, психологии обучения и воспитания детей. Последовавшая затем организация отделений психологии на философских факультетах ряда университетов создала условия для подготовки научных кадров в этой области. Консолидации научных сил на разработке важнейших проблем психологии способствовали организация журнала «Вопросы психологии» (1955) и учреждение Общества психологов (1957). В этот период оформились две научные школы в психологии: школа Л. С. Выготского и школа С. Л. Рубинштейна.

С. Л. Рубинштейн является видным теоретиком российской психологии. **Проблемы природы психического, бытия и сознания, деятельности, субъектности человека и его взаимоотношений с миром были для него определяющими и главными в течение всей его жизни;** в изучение этих проблем он внес решающий вклад. С. Л. Рубинштейну принадлежит заслуга анализа, систематизации и обобщения современных ему достижений психологической науки, результаты которых были изложены в фундаментальном труде «Основы общей психологии» (1940).

В своих работах С. Л. Рубинштейн затрагивал проблемы психического развития человека. Сформулированный им принцип единства сознания и деятельности составил основу **деятельностного подхода** в психологии. Он утверждал единство обучения и психического развития и на этой основе сформулировал методологический принцип изучения психического развития детей в процессе обучения и воспитания. Основным законом психического развития заключается в том, что ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, осваивая под руководством взрослых содержание человеческой культуры. Наследственно обусловленные процессы созревания открывают широкие возможности психического развития, реализуемые в деятельности ребенка. В обучении и воспитании ребенок выступает не только объектом, но и субъектом деятельности.

Психическое развитие определяется единством внешних и внутренних условий: внешние причины преломляются через внутренние условия. Внешняя обусловленность развития человека закономерно сочетается со «спонтанностью» в его становлении. Все в психике формирующейся личности так или иначе обусловлено внешне, но ничто в ее развитии не выводится непосредственно из внешних воздействий. Психический эффект каждого внешнего (в том числе педагогического) воздействия на личность обусловлен историей ее развития, которая включает как процесс эволюции, историю человечества, так и личную историю развития данного индивида.

Общие вопросы психического развития детей, проблемы диалектики внешних и внутренних условий развития, развития мышления и речи младших школьников разрабатывал извест-

ный исследователь Г. С. Костюк. Он установил, что процессы обучения и воспитания по-разному реализуют наличные возможности ребенка и содействуют его дальнейшему развитию в зависимости от содержания этих процессов, в зависимости от того, как они вовлекают самого ребенка в достижение тех целей, которые стоят перед ним, в какой мере учащиеся выступают в качестве субъектов педагогического процесса. Воспитание обуславливает процесс развития, создавая и используя необходимые для него внешние обстоятельства. Но объективные причины всегда действуют на этот процесс через внутренние условия, через деятельность воспитанников. Результат их воздействия зависит не только от характера воздействующего объекта, но и от природы субъекта, уровня его развития, сложившихся у него отношений к окружающему миру.

Видным представителем школы Л. С. Выготского, оказавшим значительное влияние на развитие возрастной психологии, является А. Н. Леонтьев. Он исходил из принципиального положения, что психические достижения человеческого рода не закрепляются в наследственно фиксируемых изменениях организма, а воплощаются в продуктах материальной и духовной культуры. **Индивиду достижения человеческого рода не даны в его природе, а заданы в окружающей его общественной жизни; ребенок должен их «присвоить», овладеть ими.** Осваивая их, он воспроизводит исторически сложившиеся человеческие способности, тем самым становясь человеком. Присвоение родовых способностей возможно только в собственной деятельности ребенка, которая адекватна природе осваиваемой способности. Эта деятельность осуществляется под руководством взрослых, в общении ребенка и взрослого.

А. Н. Леонтьев разработал общепсихологическую теорию деятельности, ввел в психологию категорию ведущей деятельности, на основе которой в то время содержательно характеризовался каждый возрастной период, определялось его место и роль в общем ходе психического развития человека. А. Н. Леонтьев осуществил исследование игры как ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте. Ему принадлежат исследования по педагогической психологии.

Оригинальное направление в возрастной психологии составили антропологические исследования Б. Г. Ананьева. Предметом его исследований выступило индивидуальное развитие человека в интервале всей его жизни. Б. Г. Ананьев одним из первых психологов в стране сделал предметом изучения психологические изменения человека за пределами школы. Развитие человека анализировалось им в комплексе развития его индивидуальных, субъектных, личностных и индивидуальных характеристик. **Психическое развитие рассматривалось как внутренне противоречивый процесс, зависящий от наследственности, среды, воспитания и собственной деятельности человека.** Методами изучения онтогенетической эволюции человека были возрастные (поперечные) срезы и лонгитюдный метод. Изучение индивидуального развития человека, по Б. Г. Ананьеву, составляет предмет онтопсихологии как синтетической дисциплины, объединяющей возрастную и дифференциальную психологию.

Важный вклад в развитие детской психологии внес А. В. Запорожец. Он раскрыл роль практических действий в генезисе познавательных процессов (восприятия, мышления и т. д.), разработал теорию перцептивных действий и сенсорных эталонов, на основе которой впоследствии была разработана система сенсорного воспитания детей дошкольного возраста. А. В. Запорожец установил, что в развитии восприятия ребенка свою роль играет и созревание анализаторных систем, приспособление их к условиям существования. Но эти процессы сами по себе не предопределяют сенсорного развития, а выступают в качестве предпосылок формирования чувственного опыта. В последние годы своей жизни А. В. Запорожец **обосновал идею амплификации¹⁵ психического развития, в основе которой лежит представление о**

¹⁵ Амплификация (от лат. *amplificatio* – распространение, увеличение) в психологии обозначает расширение возможностей полноценного развития детей в определенный период их жизни.

необходимости совершенствования содержания, форм и методов воспитания для достижения максимально возможного развития психологических структур, типичных для каждой возрастной ступени развития ребенка.

Наряду с фундаментальными теоретическими исследованиями, в этот период велись работы по многим проблемам психического развития, обучения и воспитания детей на разных этапах онтогенеза. Интенсивно проводилось изучение возрастных особенностей памяти (А. А. Смирнов, Л. В. Занков, П. И. Зинченко); активно исследовались общие закономерности мыслительной и речевой деятельности детей (А. Н. Гвоздев, А. Р. Лурия); выявлялись психологические условия развития воли и характера ребенка (Н. Д. Левитов, А. Г. Ковалев); изучались особенности умственной деятельности школьников и воспитания способностей (Д. Н. Богоявленский, А. А. Люблинская, Н. А. Менчинская, Ю. А. Самарин, П. А. Шеварев). В результате был показан относительный характер возрастных норм развития психических процессов, их зависимость от деятельности, в которую они включены.

Экспериментальная разработка проблем психического развития в 1960–80-е гг

В 1960-е гг. в истории отечественной возрастной психологии начинается новый этап. Он был подготовлен теоретическими разработками проблем онтогенеза на основе реализации культурно-исторического подхода к пониманию природы психики человека, принципа единства сознания и деятельности при анализе становления психологических новообразований возраста, раскрытия механизмов этого становления в условиях обучения и воспитания. Необходимость дальнейшего развития возрастной психологии была вызвана изменениями, происходившими в сфере образования в нашей стране.

В конце 1950-х гг. в СССР было введено обязательное восьмилетнее образование. Перед возрастной и педагогической психологией встали задачи выявления возрастных возможностей усвоения знаний, конкретно-содержательного исследования роли обучения в психическом развитии, повышения эффективности обучения для общего развития учащихся. В принципиальном плане проблема соотношения обучения (образования) и психического развития ставилась еще К. Д. Ушинским; теоретическое решение этой проблемы было предложено Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном. Решающая роль в развитии ребенка единодушно признавалась за обучением и воспитанием.

В начале 1960-х гг. эта проблема была поставлена в научно-практическом плане как проблема определения содержания и форм развивающего обучения. Методом ее решения выступило экспериментальное построение развивающей практики обучения, или психолого-педагогический (формирующий) эксперимент. Проведение масштабных социально-педагогических экспериментов одновременно начали исследовательские коллективы под руководством В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина.

Своеобразие нового этапа развития возрастной психологии состояло в том, что **изучение закономерностей психического развития детей проводилось в форме психолого-педагогического моделирования его существенных условий.** Ставилась задача воспроизвести в «искусственных» (специально созданных) условиях «естественный» процесс развития детей. Тем самым задачи возрастной психологии (изучение развития способностей детей) смыкались с задачами педагогической психологии, педагогики, дидактики (обеспечение психолого-педагогических условий и дидактико-методических средств формирования способностей). Иначе говоря, возрастная психология включалась как составная часть в комплексное, психолого-педагогическое исследование.

Работа исследовательских коллективов В. В. Давыдова, Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина продолжалась десятилетия, она охватила значительное число педагогов и учащихся начальной

ступени образования. Содержательный анализ названных систем будет осуществлен нами в третьей книге – «Психология образования человека». В контексте рассматриваемого вопроса выделим наиболее существенные результаты проведенных экспериментов.

Было подтверждено положение, что становление фундаментальных способностей человека происходит в форме обучения и воспитания. Специфическое содержание обучения и особые технологии его развертывания обеспечивают формирование у детей таких новообразований, которые в традиционной школе в этом возрасте не развиваются или развиваются у незначительной части учащихся. **В рассматриваемых системах это способности рефлексии, планирования, теоретического мышления, произвольного внимания и др.** В ходе этих исследований были выявлены более широкие возможности младших школьников в усвоении школьных предметов и вскрыты резервы психического развития детей 7–10-летнего возраста. В результате комплексных исследований были определены педагогические условия психического развития младших школьников (теоретическое содержание учебных предметов, учебная деятельность как форма усвоения учебного содержания, организация совместной деятельности педагогов и учащихся и др.).

Вместе с тем проведенные исследования остро поставили вопрос о целесообразности развития указанных способностей в более раннем возрасте, нежели это было принято в массовой школе. Вопрос о закономерностях психического развития детей был поставлен в новую плоскость, как **вопрос о теоретико-психологическом обосновании практики образования как всеобщей и необходимой формы психического развития подрастающих поколений.**

Экспериментальный метод изучения возрастного развития детей был характерен и для конкретно-психологических исследований. В экспериментальных исследованиях этапов развития мышления детей была показана возможность формирования у дошкольников интеллектуальных структур, типичных для младших школьников (Л. Ф. Обухова). В течение ряда лет изучались возрастные особенности одаренности, условия развития склонностей у школьников, структура и условия формирования специальных (математических, лингвистических, конструктивно-технических) способностей (В. А. Крутецкий, И. В. Дубровина, Т. В. Кудрявцев, Н. Д. Левитов, Н. С. Лейтес, А. К. Маркова и другие). Были выявлены психологические критерии определения развивающего эффекта разных систем обучения (Д. Н. Богоявленский, С. Ф. Жуйков, Н. А. Менчинская, З. И. Калмыкова, А. И. Липкина, Е. Н. Кабанова-Меллер, И. С. Якиманская).

В 1970-е гг. исследования в области возрастной психологии включали разработку новых подходов к решению проблем периодизации психического развития детей. Общее признание получила периодизация развития, предложенная Д. Б. Элькониним. В основу деления онтогенеза на этапы и периоды он положил ведущий тип деятельности. **Д. Б. Эльконин выделил две стороны усвоения ребенком общественно-исторического опыта: усвоение мотивов и задач человеческой деятельности и усвоение ее операционно-технической стороны.** Единство и противоречие в процессе усвоения этих двух сторон опыта составляют основной механизм перехода ребенка от одного типа ведущей деятельности к другому, с одного периода развития к другому.

В исследованиях М. И. Лисиной была раскрыта роль общения в развитии детей первых семи лет жизни ребенка. Она выявила, что развитие общения проходит в онтогенезе ряд качественно своеобразных этапов. При этом переход от низших форм общения к высшим существенно зависит от взаимодействия ребенка и взрослого.

Исследования психологических особенностей современных подростков позволили выявить особую роль **общественно значимой деятельности** для полноценного развития в этом возрасте. Ее целенаправленное формирование определяет развитие подростка как личности, обеспечивая воспитание активной социальной позиции. Педагогическая организация

общественно значимой деятельности является основным фактором профилактики асоциального поведения и перевоспитания трудных подростков (Д. И. Фельдштейн).

В 80-е гг. возрастная психология включилась в выполнение задач, поставленных очередной *реформой школы* (1984), в которой определялось более раннее начало обучения – с 6 лет. Изучение возрастных и индивидуальных особенностей 6-летних детей, их отличий от 7-летних детей, выявление психолого-педагогических условий их обучения и воспитания составило отдельное направление исследований возрастной психологии. Существенный вклад в изучение психологии шестилеток, психологических особенностей организации образовательного процесса с этой категорией учащихся внесли Д. Б. Эльконин, Ш. А. Амонашвили, В. С. Мухина, Я. Л. Коломинский, Е. Е. Кравцова.

Детские психологи продолжили исследование развивающей учебной деятельности. В этой области оформилось новое направление – изучение совместных форм учебной деятельности. Организация коллективной учебной деятельности в младшем школьном и подростковом возрасте, как установлено в психологических исследованиях, обеспечивает единство процессов обучения и воспитания, приводит к высокому развивающему эффекту, к развитию в единстве познавательной и мотивационно-потребностной сферы (В. В. Рубцов, Г. Г. Кравцов, Ю. А. Полуянов, Т. А. Матис, Г. А. Цукерман).

В возрастной психологии проводилось изучение учебной и внеучебной деятельности подростков, их социальной активности, ценностных ориентаций, взаимоотношений со взрослыми и друг с другом (А. К. Маркова, В. А. Петровский); изучались особенности психического развития в старшем школьном и юношеском возрасте (Е. А. Шумилин, И. С. Кон), особенности перехода от подросткового к юношескому возрасту (И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых), психологические вопросы профориентации юношей и девушек (Е. А. Климов).

К середине 1980-х гг. огромный массив конкретных исследований и практических разработок по проблемам психического развития детей и подростков фактически оформился в качестве особого научного направления, которому учениками и последователями Л. С. Выготского еще ранее было присвоено название «культурно-историческая концепция» (сам Лев Семенович не именовал таким образом общее направление своих исследований). В отечественной психологии данная концепция стала выступать и объяснительным принципом феноменов психического развития, и теоретической основой понимания природы психического, и методологическим средством организации образовательных процессов в дошкольном и школьном возрастах. Можно сказать, что «культурно-историческая концепция» – это вершинная точка развития отечественной возрастной психологии советского периода.

3.3. Общая теория психического развития в советской психологии

Культурно-историческое учение о природе психического

Общепризнанной теорией психического развития в отечественной возрастной психологии и в педагогической практике выступило культурно-историческое учение Л. С. Выготского о природе психики человека и ее развитии. Исходный пункт культурно-исторической теории развития составляет идея о соотношении *реальной и идеальной форм*. В онтогенетическом развитии человека изначально существует идеальная форма, взаимодействующая с реальной: с первых шагов детского развития высшая идеальная форма влияет на становление начальных форм психики ребенка.

Идеальная форма, по Л. С. Выготскому, как форма культурного поведения есть продукт исторического развития человечества; во всяком исторически возникшем приобретении

человеческой культуры отложились сформировавшиеся в ходе этого процесса человеческие способности. **В культуре содержатся в готовом виде формы поведения, способности, качества личности, которые должны возникнуть у ребенка в ходе его развития.** Вне взаимодействия с культурными (идеальными) формами индивид никогда не разовьет в себе специфически человеческих качеств.

Реальные формы – это натуральные, природные свойства человека, представляющие органическую основу развития психических свойств. Начальные («натуральные») психические функции преобразуются в ходе развития в высшие («культурные») психические функции. Высшие психические функции (ВПФ) – мышление в понятиях, разумная речь, логическая память, произвольное внимание, воля, чувства и т. п. – являются новообразованиями онтогенетического развития, но они уже содержатся в культуре в форме образцов мысли, ценностей и норм социальных отношений, способов деятельности и т. п.

Принципиальная новизна идеи Л. С. Выготского об идеальной форме заключается в том, что в его понимании **социальная среда, культура – это не условие или один из факторов развития, а источник психического развития.** Превращение натуральных форм поведения в культурные формы не происходит естественным, эволюционным путем органического созревания: становление собственно человеческих форм поведения возможно только лишь в условиях взаимодействия индивида с идеальными формами в конкретных общественно-исторических условиях его жизни.

Но ребенок не может непосредственно встретиться с идеальными формами культуры, не может самостоятельно открыть назначение и способ использования культурных предметов. Чтобы идеальные формы культуры раскрылись в своем человеческом содержании, чтобы оказалось возможным приобщение к ним, всегда необходим посредник, проводник, медиатор. Для Л. С. Выготского таким посредником выступает знак – естественный язык, искусственные знаковые системы (математические, коммуникативные и т. п.), символ, миф и т. п. Именно через знак происходит кардинальное преобразование натуральных (реальных, наличных) психических форм в высшие (идеальные, культурные) формы. **Психическое развитие в культурно-исторической традиции – это многообразие форм знаково-символического опосредствования, «окультуривания природы».**

В знаковом опосредствовании натуральные формы поведения становятся предметом изменения и уже в силу этого преодолеваются в качестве естественных – становятся осознанными и произвольными, т. е. человек овладевает собственным поведением. Знак является психологическим орудием и, в отличие от материального орудия, нацелен на самую структуру поведения или сам психический процесс. Знак есть средство психологического воздействия на поведение, внутреннее средство овладения своим поведением.

Направленность знака извне внутрь и связанную с этим реконструкцию и объективацию внутреннего, его вынесение вовне Л. С. Выготский считал главным в функции знака. Именно этот способ построения культурных форм поведения, высших психических функций является их центральной, порождающей характеристикой, принципиально отличающей их от натуральных форм. Решающее условие психического развития ребенка заключается в овладении им созданными человечеством средствами – орудиями и знаками, – с помощью которых он выполняет ту или иную деятельность, регулирует собственное поведение. Овладевая ими, ребенок начинает применять к себе те формы поведения, которые взрослые применяют к нему. **Подражание и сотрудничество, общение со взрослыми выступают как основные пути возникновения и развития у ребенка культурных форм поведения.**

Механизмом преобразования культуры в мир личности, становления у ребенка культурных форм поведения для Л. С. Выготского выступил открытый во французской социологической школе механизм **интериоризации – превращения внешнего во внутреннее.** Он полагал, что каждая культурная форма поведения возникает первоначально как форма

сотрудничества с другими людьми, как подражание другому или обращение к взрослому; только на следующем шаге эта форма становится индивидуальной функцией самого ребенка. По самой своей сути культурная форма поведения оказывается результатом «вращения» первоначально внешней, социальной, интерпсихической формы поведения. Изначально поведение ребенка является социальной формой сотрудничества со взрослым. Это сотрудничество, опосредованное культурными орудиями и знаками, первоначально выступает во внешней форме. Постепенно оно вращивается (интериоризируется) и превращается во внутренние формы поведения. **Ребенок становится способным использовать средства (орудия и знаки), освоенные в практике совместной деятельности, для управления собственным поведением; он овладевает своим поведением, его поведение становится произвольным, осознанным, субъектным.**

Высказанные Л. С. Выготским идеи о природе развития психики человека были восприняты и развиты в отечественной психологии. В соответствии с пониманием исходного пункта развития ребенка в психологии были разведены понятия «условия» (предпосылки) и «источники» психического развития. Врожденные свойства организма, его созревание были определены в качестве **условий** психического развития: органические свойства создают анатомо-физиологические **предпосылки** для формирования культурных форм поведения, но не определяют ни их содержания, ни их структуры. **Социальная среда, культурный опыт человечества в развитии ребенка выступают в качестве источника психического развития.**

Вместе с тем в разработанной теории развития психики некоторые положения Л. С. Выготского получили уточнение. Д. Б. Эльконин отметил, что в развитии ребенка нельзя выделять отдельно натуральные формы – ребенок изначально является социальным существом; даже наиболее элементарные, возникающие на самых ранних стадиях развития ребенка акты поведения и психические процессы, управляющие ими, уже носят специфически человеческий характер, имеют сложную опосредствованную структуру – **все поведение человека становится приобретенным.**

Но условия и источники развития сами по себе не определяют развития – они еще должны быть приведены в движение, преобразованы в процессе развития в индивидуальные способности человека. Необходим ответ на вопрос о движущих силах психического развития, о закономерностях этого процесса.

Закономерности психического развития в онтогенезе

Согласно Л. С. Выготскому, движущую силу психического развития составляет обучение как специально организованный процесс воздействия на ребенка. Он писал, что «правильно организованное обучение ребенка ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека».¹⁶ Вместе с тем обучение и развитие – не тождественные процессы: процесс развития имеет внутреннюю логику и представляет собой процесс возникновения новых качеств, которые отсутствовали на более ранних этапах развития ребенка.

Для объяснения внутренней связи обучения и развития Л. С. Выготский ввел понятие **зоны ближайшего развития**. «У ребенка, – писал он, – развитие из сотрудничества путем подражания... развитие из обучения – основной факт... На этом основано все значение обучения для развития, а это, собственно, и составляет содержание понятия зоны ближайшего разви-

¹⁶ Выготский Л. С. Избр. психол. исследований. М., 1956. С. 450.

тия».¹⁷ Зона ближайшего развития определяется посредством задач, решаемых ребенком самостоятельно или с помощью взрослого. На определенном этапе своего развития ребенок может решать некоторые задачи только с помощью другого; эти задачи и составляют зону его ближайшего развития, поскольку впоследствии они могут выполняться им самостоятельно. Понятие зоны ближайшего развития одновременно выступает у Л. С. Выготского конкретизацией механизма интериоризации: социальная (внешняя) форма психических процессов создает зону ближайшего развития, внутренняя – составляет актуальный уровень развития ребенка. **Интериоризация, преобразование интерпсихического в интрапсихическое, превращение зоны ближайшего развития в уровень актуального развития и составляют суть и ход психических изменений развития ребенка.**

Исходные положения Л. С. Выготского о ведущей роли обучения в психическом развитии были восприняты и развиты представителями его школы. «Психическое развитие происходит в обучении – организованном регулировании процессов взаимодействия ребенка с той идеальной формой, которой он должен достичь. Обучение – это процесс взаимодействия ребенка с идеальной формой, опосредствованного взрослым».¹⁸ Вместе с тем **наряду с понятием обучения использовалось и более широкое понятие *присвоения*: развитие – это присвоение индивидом достижений предшествующих поколений**. Понятие присвоения в соотношении с понятием обучения существенно сместило акценты в понимании субъектов активности: если обучение указывало на внешний источник развития – взрослого, то присвоение подчеркивало внутреннюю активность самого ребенка.

Новым шагом в развитии учения о закономерностях психического развития выступило введение А. Н. Леонтьевым в детскую психологию **категории деятельности**. В работах Л. С. Выготского обучение выступало преимущественно в форме общения, прежде всего речевого, взрослого и ребенка. А. Н. Леонтьев показал, что за развитием сознания, поведения, личности ребенка лежит не общение языкового типа, а предметная деятельность. Он писал: «В изучении развития психики ребенка следует исходить из анализа развития его деятельности так, как она складывается в данных конкретных условиях его жизни... Только при таком подходе, исходящем из анализа содержания самой развивающейся деятельности ребенка, может быть правильно понята и ведущая роль воспитания, воздействующего именно на деятельность ребенка, на его отношения к действительности и поэтому определяющего его психику, его сознание».¹⁹ В соответствии с этим **движущей силой психического развития выступила собственная деятельность ребенка, в которой он под руководством взрослых присваивает исторически сложившиеся человеческие способности**.

В онтогенезе формы деятельности ребенка изменяются: на определенном отрезке жизни ведущую роль в психическом развитии играют одни формы активности, на следующем этапе – другие. Понятие деятельности как формы усвоения социального опыта было конкретизировано А. Н. Леонтьевым относительно определенного этапа психического развития в понятии **«ведущий вид деятельности»**. Это понятие имеет важное значение при анализе проблем динамики развития – ведущая деятельность стала рассматриваться как критерий периодизации психического развития, как психологический показатель возраста ребенка.

¹⁷ Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982. С. 250.

¹⁸ Эльконин Д. Б. Избр. психол. тр. М., 1989. С. 37.

¹⁹ Леонтьев А. Н. Избр. психол. произвед.: В 2 т. Т. 1. М., 1983. С. 285.

Основания и схемы периодизации психического развития

Л. С. Выготский был первым из отечественных психологов, предпринявшим категориальный анализ проблемы возраста, его динамики, структуры, механизмов смены. Проблему возраста он считал ключевой для детской психологии и для педагогической практики.

Основанием для построения подлинной периодизации психического развития для Л. С. Выготского выступил сам ход детского развития. «Только внутренние изменения самого развития, – писал он, – только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка, которые мы называем возрастными». ²⁰ В качестве центрального основания различения эпох детского развития он полагал новообразования, которые и являются подлинными критериями, отделяющими один возраст от другого. «Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период». ²¹

Совокупность законов, которыми определяется возникновение и смена новообразований возраста, составляет **динамику развития**. Исходным моментом при определении динамики возраста выступают отношения ребенка с окружающей его средой – **социальная ситуация развития**. Причем если социальная ситуация развития составляет начало возрастного периода, то психологические новообразования возникают к его концу. Возрастные изменения могут происходить резко, критически и могут происходить постепенно, литически. Кризисы отделяют друг от друга эпохи, или стадии развития. Периоды детской жизни, отделенные друг от друга литически, составляют фазы развития. В свою очередь критический период распадается на три подпериода: предкритический, критический и посткритический; стабильный возраст имеет первый и второй периоды. Представление о динамике возраста легло в основу разработанной Л. С. Выготским периодизации детского развития. Она выглядит следующим образом:

Кризис новорожденности

Младенческий возраст (2 мес. – 1 год)

Кризис одного года

Раннее детство (1–3 года)

Кризис 3 лет

Дошкольный возраст (3–7 лет)

Кризис 7 лет

Школьный возраст (8–12 лет)

Кризис 13 лет

Пубертатный возраст (14–18 лет)

Кризис 17 лет

Идеи Л. С. Выготского о возрасте были развиты в отечественной психологии Д. Б. Элькониным. Он предложил рассматривать каждый психологический возраст на основе: 1) **социальной ситуации развития** – той конкретной формы отношений, в которые вступает ребенок со взрослыми в данный период; 2) **ведущего типа деятельности**, реализующего социальные отношения; 3) **психологических новообразований**, возникающих в этот период. При этом понятию ведущей деятельности в теории и периодизации психического развития Д. Б. Элько-

²⁰ Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. С. 247.

²¹ Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. С. 248.

нин отводил центральное место, полагая что психическое развитие осуществляется в процессе закономерной смены разных типов ведущей деятельности.

В детском возрасте Д. Б. Эльконин выделил шесть периодов, каждому из которых соответствует свой ведущий тип деятельности: младенческий возраст (0–1 год) – **непосредственно-эмоциональное общение**; раннее детство (1–3 года) – **предметно-манипулятивная деятельность**; дошкольное детство (3–7 лет) – **сюжетно-ролевая игра**; младший школьный возраст (7–10 лет) – **учебная деятельность**; подростковый возраст (10–15 лет) – **общение**; ранняя юность (15–17 лет) – **учебно-профессиональная деятельность**.

Все типы ведущих деятельностей Д. Б. Эльконин делил на две большие группы. Первую группу составляют те из них, на основе которых ребенок ориентируется в основных смыслах человеческой деятельности и осваивает задачи, мотивы, нормы отношений между людьми. Это деятельность в системе **«ребенок – общественный взрослый»**: непосредственно-эмоциональное общение младенца, ролевая игра дошкольника, общение подростка.

Во вторую группу входят деятельности, внутри которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами. Это деятельность в системе **«ребенок – общественный предмет»**: предметно-манипулятивная деятельность детей раннего возраста, учебная – младших школьников, учебно-профессиональная – юношей и девушек. В ходе психического развития ребенка происходит закономерное чередование периодов преимущественного освоения предметно-содержательной стороны деятельности и развития на этой основе мотивационно-потребностной сферы и периодов овладения операционно-технической стороной деятельности и формирования внутри нее интеллектуально-познавательных способностей детей.

Общая схема периодизации психического развития в детстве, разработанная Д. Б. Элькониным, представлена на рис. 3.

Периодизация детского развития, разработанная Д. Б. Элькониным, явилась несомненным научным событием в отечественной психологии; она в значительной мере структурировала множество разрозненных представлений и экспериментальных фактов, отдельных теоретических и практических разработок в области возрастной психологии, придав им достаточно стройный облик, а тем самым подтвердила инструментальный характер и эвристичность культурно-исторической концепции в целом. В культурно-исторической традиции разрабатывали свои периодизации А. В. Петровский и Д. И. Фельдштейн. Эти периодизации отличает направленность на выявление закономерностей и периодов развития личности в онтогенезе.

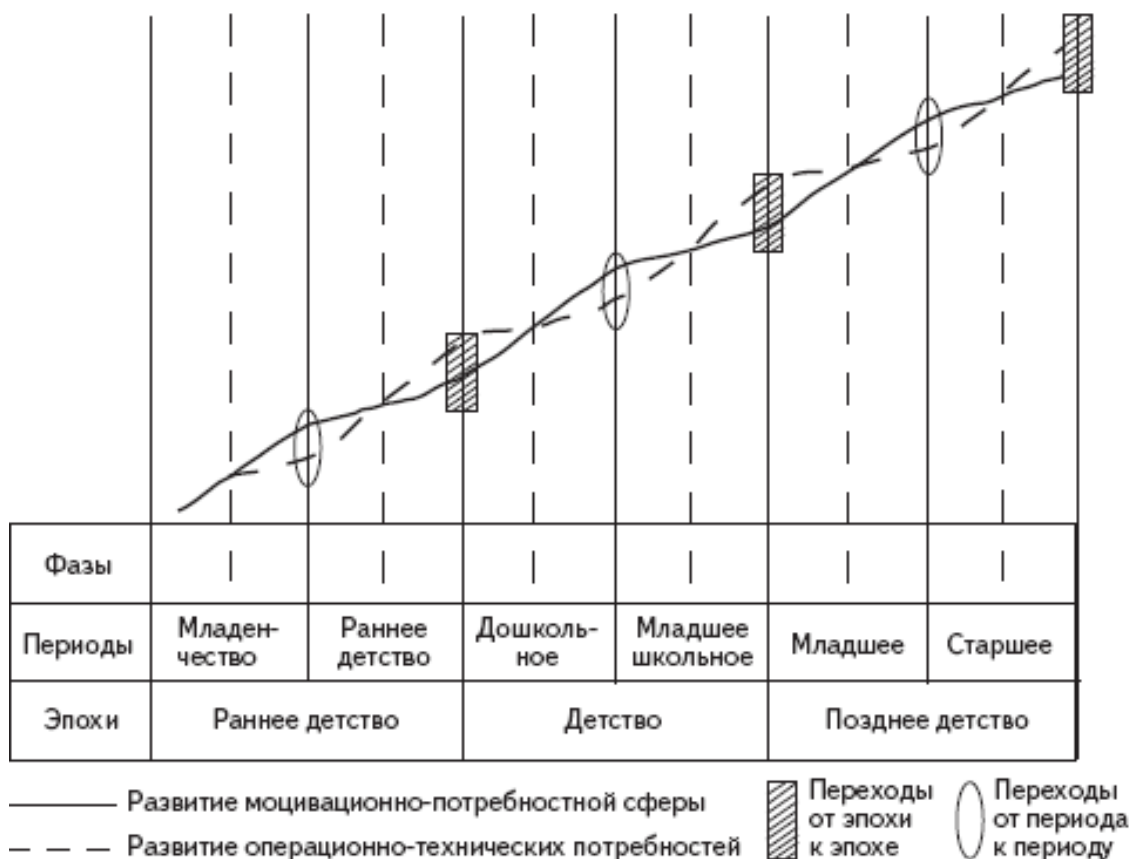


Рис. 3. Схема периодизации детского развития

А. В. Петровский разработал концепцию личности и ее развития с позиций социальной психологии. В созданной им социально-психологической концепции личности представлена реализация идеи Л. С. Выготского о социальной ситуации развития. Он считает невозможным использование понятия ведущей деятельности в разработке общей теории психического развития и его периодизации, полагая, что употребление этого понятия возможно только при педагогическом подходе к становлению личности. Педагогический подход по преимуществу ориентирован на задачи формирования личности, которые на данной возрастной стадии ставятся обществом. И именно с позиций педагогического подхода правомерно вести речь о построении иерархии деятельностей, которые на последовательно сменяющихся этапах онтогенеза должны выступать как ведущие для успешного решения задач обучения и воспитания. А. В. Петровский полагает, что для развития личности на каждом возрастном периоде ведущим является не монополия конкретной деятельности, а **деятельностно-опосредствованный тип взаимоотношений, которые складываются у ребенка с наиболее референтной для него в этот период группой.**²²

Д. И. Фельдштейн исследует закономерности и строит периодизацию развития личности в онтогенезе на основе выявления характера, особенностей и этапов **социального развития индивида**. Личностью ребенок становится только в результате осуществления деятельности, совершаемой вначале с помощью взрослых, а затем и самостоятельно. Одной из важнейших закономерностей социального развития является изменение социальной позиции личности.

Различаются два типа рубежей межуровневого социального развития индивида – промежуточные и узловые. Промежуточные рубежи развития связаны с переходом ребенка из

²² См.: Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. М., 1987.

одного периода онтогенеза в другой. Узловые рубежи представляют собой качественные сдвиги в социальном развитии, переход ребенка на новый этап онтогенеза.

В социальном развитии автор выделяет три этапа: 1) до трех лет – социализация в форме освоения предметных действий других; 2) с трех лет – осознание своего Я, первые моменты самоутверждения, освоение норм человеческих отношений, ориентация на оценку общества; 3) с 10 лет – стремление подростка утвердить свое Я в системе общественных отношений. Эти этапы составляют две фазы становления личности в период от рождения до зрелости. На первой фазе – детства (от 0 до 10 лет) – происходит становление личности на уровне еще не развитого самосознания. На второй фазе – подростничества (от 10 до 17 лет) – происходит активное формирование самосознания, становление социальной позиции общественно ответственного субъекта.²³

Достоинство представленных подходов к построению периодизации состоит в хорошо аргументированном различении между общепсихологическим развитием индивида и развитием личности, что позволяет различить «психическое» и «субъективное». Сильная сторона периодизации онтогенетического развития личности – включение индивидуальных особенностей развития в социально-психологический контекст, трактовка развития личности как процесса последовательного прохождения индивида на своем жизненном пути социальных объединений, иерархически расположенных на ступенях онтогенеза.

Однако периодизации, разработанные Д. Б. Элькониным, А. В. Петровским и Д. И. Фельдштейном, не выходят за границы детского возраста. И связано это в первую очередь с тем, что они являются периодизациями развития личности ребенка лишь в ограниченном интервале жизни человека, т. е. оказываются **частными периодизациями**. Актуальной остается задача разработки интегральной периодизации общего развития субъективности человека в онтогенезе.

Представляется целесообразным подвести основные теоретические **итоги** развития отечественной возрастной психологии, которые в обобщенной форме можно свести к следующим:

1. Психическое развитие в онтогенезе представляет собой закономерный (а значит, познаваемый), подчиняющийся своей внутренней логике (а значит, самостоятельный) процесс.
2. В целостном процессе психического развития выделяются качественно определенные ступени, этапы, периоды, позволяющие строить периодизации психического развития.
3. Закономерности психического развития едины для всех детей одного возрастного периода; индивидуальные вариации не выходят за пределы возрастной нормы.
4. В основе психического развития лежат закономерности смены ведущих типов деятельности и изменения характера общения ребенка и взрослого; смена типов деятельности проходит в критических периодах развития.
5. Движущей силой психического развития является собственная деятельность ребенка, в которой он под руководством взрослого воспроизводит и присваивает исторически сложившиеся человеческие способности.
6. Обучение и воспитание как способы присвоения опредмеченных в культуре и общественно-исторически заданных способностей являются всеобщими формами психического развития человека.
7. Посредством изменения практики образования и общественного воспитания возможно изменение возрастных характеристик развития.

²³ См.: Фельдштейн Д. И. Психология взросления. М., 1999.

3.4. Пути построения современной психологии развития человека

Опыт развития культурно-исторической концепции

Перспективы развития культурно-исторической концепции, критический анализ ее отдельных положений, выявление нового образа психологической реальности и ее развития в онтогенезе составляют содержание современного этапа становления возрастной психологии, но теперь уже как психологии развития.²⁴

²⁴ Данное обстоятельство закреплено в настоящее время и нормативно – из списка научных специализаций исключена такая специальность, как возрастная психология.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.