

Л.Ф. Обухова

Детство как предмет психологического исследования

Л.Ф. Обухова.
ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ТЕОРИИ, ФАКТЫ, ПРОБЛЕМЫ.
ГЛАВА I. Детство как предмет психологического исследования.
М., Тривола, 1995.

1. Исторический анализ понятия «детство»
2. Детство как предмет науки.
3. Специфика психического развития ребенка
4. Стратегии исследования психического развития ребенка.

Сегодня любой образованный человек на вопрос о том, что такое детство, ответит, что детство — это период усиленного развития, изменения и обучения. Но только ученые понимают, что это период парадоксов и противоречий, без которых невозможно представить «себе процесс развития. О парадоксах детского развития писали В. Штерн, Ж. Пиаже, И. А. Соколянский и многие другие. Д. Б. Эльконин говорил, что парадоксы в детской психологии — это загадки развития, которые ученым еще предстоит разгадать. Свои лекции в Московском университете Д. Б. Эльконин неизменно начинал с характеристики двух основных парадоксов детского развития, заключающих в себе необходимость исторического подхода к пониманию детства. Рассмотрим их.

Человек, появляясь на свет, наделен лишь самыми элементарными механизмами для поддержания жизни. По физическому строению, организации нервной системы, по типам деятельности и способам ее регуляции человек — наиболее совершенное существо в природе. Однако по состоянию в момент рождения в эволюционном ряду заметно падение совершенства — у ребенка отсутствуют какие-либо готовые формы поведения. Как правило, чем выше стоит живое существо в ряду животных, тем дольше длится его детство, тем беспомощнее это существо при рождении. Таков один из парадоксов природы, который предопределяет историю детства.

В ходе истории непрерывно росло обогащение материальной и духовной культуры человечества. За тысячелетия человеческий опыт увеличился во много тысяч раз. Но за это же время новорожденный ребенок практически не изменился. Опираясь на данные антропологов об анатомо-морфологическом сходстве кроманьонца и современного европейца, можно предположить, что новорожденный современного человека ни в чем существенном не отличается от новорожденного, жившего десятки тысяч лет назад.

Как же получается, что при сходных природных предпосылках уровень психического развития, которого достигает ребенок на каждом историческом этапе развития общества, не одинаковый? Детство — период, продолжающийся от новорожденности до полной социальной и, следовательно, психологической зрелости; это период становления ребенка полноценным членом человеческого общества. При этом продолжительность детства в первобытном обществе не равна продолжительности детства в эпоху Средневековья или в наши дни. Этапы детства человека — продукт истории, и они столь же подвержены изменению, как и тысячи лет назад. Поэтому нельзя изучать детство ребенка и законы его становления вне развития человеческого общества и законов, определяющих его развитие. Продолжительность детства находится в прямой зависимости от уровня материальной и духовной культуры общества.

Как известно, теория познания и диалектика должны складываться из истории философии, истории отдельных наук, истории умственного развития ребенка и детенышей животных, истории языка [84]. Заостряя внимание именно на истории умственного развития ребенка, следует отличать ее как от развития ребенка в ортогенезе, так и от неравномерного развития детей в различных современных культурах.

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

Теоретически вопрос об историческом происхождении периодов детства был разработан в трудах П. П. Блонского, Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина [14; 36; 178]. Ход психического

развития ребенка, согласно Л. С. Выготскому, не подчиняется вечным законам природы, законам созревания организма. Ход детского развития в классовом обществе, считал он, „имеет совершенно определённый классовый смысл“. Именно поэтому, он подчеркивал, что нет вечно детского, а существует лишь исторически детское. Так, в литературе XIX века многочисленны свидетельства отсутствия детства у пролетарских детей. Например, в исследовании положения рабочего класса в Англии, Ф. Энгельс ссылался на отчет комиссии, созданной английским парламентом в 1833 году для обследования условий труда на фабриках: дети иногда начинали работать с пятилетнего возраста, нередко с шестилетнего, еще чаще с семилетнего, но почти все дети неимущих родителей работали с восьмилетнего возраста; рабочее время у них продолжалось 14-16 часов [96].

Принято считать, что статус детства пролетарского ребенка формируется лишь в XIX-XX веках, когда с помощью законодательства об охране детства начал запрещаться детский труд. Разумеется, это не означает, что принятые юридические законы способны обеспечить детство для трудящихся низших слоев общества. Дети в этой среде и, прежде всего, девочки и сегодня выполняют работы, необходимые для общественного воспроизводства (уход за малышами, домашние работы, некоторые сельскохозяйственные работы). Таким образом, хотя в наше время и существует запрет на детский труд, нельзя говорить о статусе детства, не учитывая положения родителей в социальной структуре общества. „Конвенция о правах ребенка“, принятая Юнеско в 1989 году и ратифицированная большинством стран мира, направлена на обеспечение полноценного развития личности ребенка в каждом уголке земли.

Исторически понятие детства связывается не с биологическим состоянием незрелости, а с определенным социальным статусом, с кругом прав и обязанностей, присущих этому периоду жизни, с набором доступных для него видов и форм деятельности. Много интересных фактов было собрано для подтверждения этой идеи французским демографом и историком Филиппом Ариесом [186]. Благодаря его работам интерес к истории детства в зарубежной психологии значительно возрос, а исследования самого Ф. Ариеса признаны классическими.

Ф. Ариеса интересовало, как в ходе истории в сознании художников, писателей и ученых складывалось понятие детства и чем оно отличалось в различные исторические эпохи. Его исследования и области изобразительного искусства привели его к выводу, что вплоть до XIII века искусство не обращалось к детям, художники даже не пытались их изображать. Детские образы в живописи XIII века встречаются лишь в религиозно-аллегорических сюжетах. Это ангелы, младенец Иисус и нагое дитя как символ души умершего. Изображение реальных детей долго отсутствовало в живописи. Никто, очевидно, не считал, что ребенок заключает в себе человеческую личность. Если же в произведениях искусства и появлялись дети, то они изображались как уменьшенные взрослые. Тогда не было знания об особенностях и природе детства. Слово „ребенок“ долго не имело того точного значения, которое придается ему сейчас. Так, характерно, например, что в средневековой Германии слово „ребенок“ было синонимом для понятия „дурак“. Детство считалось периодом быстро проходящим и малоценным. Безразличие по отношению к детству, по мнению Ф. Ариеса, было прямым следствием демографической ситуации того времени, отличавшейся высокой рождаемостью и большой детской смертностью. Признаком преодоления безразличия к детству, как считает французский демограф, служит появление в XVI веке портретов умерших детей. Их смерть, пишет он, теперь переживалась как действительно невозполнимая утрата, а не как вполне естественное событие. Преодоление равнодушия к детям происходит, если судить по живописи, не раньше XVII века, когда впервые на полотнах художников начинают появляться первые портретные изображения реальных детей. Как правило, это были портреты детей влиятельных лиц и царственных особ в детском возрасте. Таким образом, по мнению Ф. Ариеса, открытие детства началось в XIII веке, его развитие можно проследить в истории живописи XIV-XVI веков, но очевидность этого открытия наиболее полно проявляется в конце XVI и в течение всего XVII столетия.

Важным символом изменения отношения к детству служит, по мысли исследователя, одежда. В Средние века, как только ребенок вырастал из пеленок, его сразу же одевали в костюм, ничем не отличающийся от одежды взрослого соответствующего социального положения. Только в XVI-XVII веках появляется специальная детская одежда, отличающая ребенка от взрослого. Интересно, что для мальчиков и девочек в возрасте 2-4 лет одежда была одинаковой и состояла из детского платья. Иначе говоря, для того, чтобы отличить мальчика от женщины, его одевали в костюм женщины, и этот костюм просуществовал до начала нашего столетия, несмотря на изменение общества и удлинение периода детства. Отметим, что в крестьянских семьях до революции дети и взрослые одевались одинаково. Кстати, эта особенность сохраняется там, где нет больших различий между работой взрослых и игрой ребенка.

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

1. Феминизация — костюм для мальчиков во многом повторяет детали женской одежды.

2. Архаизация — одежда детей в данное историческое время запаздывает по сравнению с взрослой модой и во многом повторяет взрослый костюм прошлой эпохи (так у мальчиков появились короткие штаны).

3. Использование для детей высших сословий обычного взрослого костюма низших (крестьянской одежды). Как подчеркивает Ф. Ариес, формирование детского костюма стало внешним проявлением глубоких внутренних изменений отношения к детям в обществе — теперь они начинают занимать важное место в жизни взрослых.

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

В области искусства представления о периодах человеческой жизни нашли отражение в росписи колонн Дворца Дожей в Венеции, во многих гравюрах XVI-XIX веков, в живописи и скульптуре. В большинстве этих произведений, подчеркивает Ф. Ариес, возраст человека соответствует не столько биологическим стадиям, сколько социальным функциям людей. Так, например, в росписи Дворца Дожей выбор игрушек символизирует возраст детей, играющих с деревянным коньком, куклой, ветряной мельницей и птичкой; школьный возраст — мальчики учатся читать, держат книги в руках, а девочки учатся вязать; возраст любви и спорта — юноши и девушки вместе гуляют на празднике; возраст войны и рыцарства — человек, стреляющий из ружья; зрелость — изображены судья и ученый.

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

Развитие общества привело к дальнейшему изменению отношения к детям. Возникла новая концепция детства. Для педагогов XVII века любовь к детям выражалась уже не в баловании и увеселении их, а в психологическом интересе к воспитанию и обучению. Для того чтобы исправить поведение ребенка, прежде всего, необходимо понять его, и научные тексты конца XVI и XVII веков полны комментариев относительно детской психологии. Отметим, что глубокие педагогические идеи, советы и рекомендации содержатся и в произведениях русских авторов XVI-XVII веков.

Концепция рационального воспитания, основанного на строгой дисциплине проникает в семейную жизнь в XVIII веке. Внимание родителей начинают привлекать все стороны детской жизни. Но функцию организованной подготовки детей к взрослой жизни принимает на себя не семья, а специальное общественное учреждение — школа, призванная воспитывать квалифицированных работников и примерных граждан. Именно школа, по мнению Ф. Ариеса, вывела детство за пределы первых 2-4 лет материнского, родительского воспитания в семье. Школа, благодаря своей регулярной, упорядоченной структуре способствовала дальнейшей дифференциации того периода жизни, который обозначается общим словом „детство“. Универсальной мерой, задающей новую разметку детства, стал „класс“. Ребенок вступает в новый возраст каждый год, как только меняет класс. В прошлом жизнь ребенка и детство не подразделялись на такие тонкие слои. Класс стал поэтому определяющим фактором в процессе дифференциации возрастов внутри самого детства и отрочества.

Таким образом, согласно концепции Ф. Ариеса, понятие детства и отрочества связано со школой и классной организацией школы как теми специальными структурами, которые были созданы обществом для того, чтобы дать детям необходимую подготовку для социальной жизни и профессиональной деятельности. Следующий возрастной уровень также связывается Ф. Ариесом с новой формой социальной жизни — институтом военной службы и обязательной воинской повинности. Это подростковый, или юношеский возраст. Понятие подростка привело к дальнейшей перестройке обучения. Педагоги начали придавать большое значение форме одежды и дисциплине, воспитанию стойкости и мужественности, которыми ранее пренебрегали. Новая ориентация сразу же отразилась в искусстве, в частности, в живописи: „Новобранец теперь более не представляется плутоватым и преждевременно состарившимся воякой с картин датских и испанских мастеров XVII века — он теперь становится привлекательным солдатом, изображенным, например, Ватто“, — пишет Ф. Ариес [6, с. 237]. Типичный образ юноши создает Р. Вагнер в „Зигфриде“.

Позже, в XX веке, Первая мировая война породила феномен „молодежного сознания“, представленного в литературе „потерянного поколения“. „Так, на смену эпохе, не знавшей юности, — пишет Ф. Ариес, — пришла эпоха, в которой юность стала наиболее ценным возрастом... Все хотя и вступить в него пораньше и задержаться в нем подольше“ [6, с. 236]. Каждый период истории соответствует определенному привилегированному возрасту и определенному подразделению человеческой жизни: „Молодость — это привилегированный возраст XVII века, детство — XIX, юность — XX“ [186, с. 29]. Как видим, исследование Ф. Ариеса посвящено возникновению понятия о детстве или, говоря иначе, проблеме осознания детства как общественного феномена. Но, анализируя концепцию Ф. Ариеса, необходимо помнить психологические законы осознания. Прежде всего, как говорил Л.С. Выготский, „чтобы осознать, нужно иметь то, что должно быть осознано“. И далее, детально изучая процесс осознания, Ж. Пиаже подчеркивал, что существует неизбежное запаздывание и принципиальное различие между становлением реального явления и его рефлексивным отражением.

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

Исследование Ф. Ариеса начинается со Средневековья, ибо лишь в то время появляются живописные сюжеты с изображением детей. Но забота о детях, идеи воспитания, разумеется, появились задолго до Средних веков. Уже у Аристотеля встречаются мысли, посвященные детям. К тому же, работа Ф. Ариеса ограничена исследованием детства только европейского ребенка из высших слоев общества и описывает историю детства вне связи с социально-экономическим уровнем развития общества. На основании документальных источников Ф. Ариес описывает содержание детства знатных людей. Так, детские занятия Людовика XIII (начало XVII века) могут служить для этого хорошей иллюстрацией. В полтора года Людовик XIII играет на скрипке и одновременно поет. (Музыке и танцам детей знатных семей учили с самого раннего возраста). Это Луи делает еще до того, как его внимание привлекает деревянная лошадка, ветряная мельница, волчок (игрушки, которые дарились детям того времени). Людовику XIII было три года, когда он первый раз участвовал в праздновании Рождества 1604 года, и уже с этого возраста он начал учиться читать, а в четыре года умел писать. В пять — он играл с куклами и в карты, а в шесть лет в шахматы и в теннис. Товарищами по играм у Людовика XIII были пажи и солдаты. С ними Луи играл в прятки и другие игры. В шесть лет Людовик XIII упражнялся в отгадывании загадок и шарад. В семь лет все изменилось. Детские одежды были оставлены, и воспитание приобрело мужской характер. Он начинает обучаться искусству охоты, стрельбе, азартным играм и верховой езде. С этого времени ему читают литературу педагогического и моралистического типа. В это же время он начинает посещать театр и участвует в коллективных играх совместно со взрослыми.

Но можно привести много других примеров детства. Один из них взят из XX века. Это описание путешествия Дугласа Локвуда вглубь пустыни Гибсона (Западная Австралия) и его встречи с аборигенами племени пинтуби („поедатели ящериц“). До 1957 г. большинство людей этого племени никогда не видели белого человека, их контакты с соседними племенами были незначительными, и благодаря этому сохранились в очень большой степени культура и образ жизни людей каменного века. Вся жизнь этих людей, проходящая в пустыне, сосредоточена на поиске пищи и воды. Женщины племени пинтуби, сильные и выносливые, могли часами идти по пустыне с тяжелым грузом топлива на голове. Детей они рожали, лежа на песке, помогая и сочувствуя друг другу. Они не имели представления о гигиене, не знали даже причины деторождения... У них не было никакой утвари, кроме деревянных сосудов для воды. В лагере имелось еще два-три

копья, несколько палок для копки ямса, жернов для размалывания диких ягод и с полдюжину диких ящериц — их единственные продовольственные припасы [90, с.29]... На охоту все ходили с копьями, которые были сделаны целиком из дерева. В холодную погоду нагота делала жизнь этих людей невыносимой... Не удивительно, что на их телах было столько следов от тлеющих палочек из лагерных костров... Д. Локвуд дал аборигенам зеркальце и расческу, и женщины попытались расчесать волосы обратной стороной гребня. Но и после того, как гребень был вложен им в руку в правильном положении, он все равно не влезал в волосы, так как их надо было сначала вымыть, но для этого не хватало воды. Мужчине удалось расчесать свою бороду, женщины же побросали подарки на песок и вскоре о них забыли. „Зеркала, — пишет Д. Локвуд, — тоже не имели успеха, хотя прежде эти люди никогда не видели своего отражения. Глава семьи знал, конечно, как выглядят его жены и дети, но никогда не видел собственного лица. Взглянув в зеркало, он удивился и пристально осмотрел себя в нем... Женщины же при мне посмотрели в зеркало только один раз. Возможно, они принимали изображение за духов и потому пугались“ [90, с. 30].

Спали аборигены, лежа на песке, без одеял или иных покрывал, прижимаясь для тепла к двум свернувшимся калачиком собакам динго. Д. Локвуд пишет, что девочка двух-трех лет во время еды засовывала себе в рот то огромные куски лепешки, то кусочки мяса крошечной гуаны, которую она сама испекла в горячем песке. Ее младшая сводная сестра сидела рядом в грязи и расправлялась с банкой тушенки (из запасов экспедиции), вытаскивая мясо пальчиками. На следующее утро Д. Локвуд осмотрел банку. Она была вылизана до блеска. Еще одно наблюдение Д. Локвуда: „Перед рассветом аборигены разожгли костер, чтобы он защитил их от холодных порывов юго-восточного ветра. При свете костра я увидел, как маленькая девочка, еще не умеющая как следует ходить, устроила для себя отдельный костерчик. Наклонив голову, она раздувала угли, чтобы огонь перекинулся на ветви и согрел ее. Она была без одежды и наверняка страдала от холода и все же не плакала. В лагере было трое маленьких детей, но мы ни разу не слышали их плача“ [90, с. 32].

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

На основе изучения этнографических материалов Д. Б. Эльконин показал, что на самых ранних ступенях развития человеческого общества, когда основным способом добытия пищи было собирательство с применением примитивных орудий для сбивания плодов и выкапывания съедобных корней, ребенок очень рано приобщался к труду взрослых, практически усваивая способы добытия пищи и употребления примитивных орудий. При таких условиях не было ни необходимости, ни времени для стадии подготовки детей к будущей трудовой деятельности. Как подчеркивал Д. Б. Эльконин, детство возникает тогда, когда ребенка нельзя непосредственно включить в систему общественного воспроизводства, поскольку ребенок еще не может овладеть орудиями труда в силу их сложности, в результате этого естественное включение детей в производительный труд отодвигается. По мнению Д. Б. Эльконина, это удлинение во времени происходит не путем надстраивания нового периода развития над уже имеющимися (как считал Ф. Ариес), а путем своеобразного вклинивания нового периода развития, приводящего к „сдвигу во времени вверх“ периода овладения орудиями производства. Д. Б. Эльконин блестяще раскрыл эти особенности детства при анализе возникновения сюжетно-ролевой игры и детальном рассмотрении психологических особенностей младшего школьного возраста [178,182].

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

2. Детство как предмет науки.

(с. 22 — 26)

Наука о психическом развитии ребенка — детская психология — зародилась как ветвь сравнительной психологии в конце XIX века. Точкой отсчета для систематических исследований психологии ребенка служит книга немецкого ученого-дарвиниста Вильгельма Прейера „*Душа ребенка*“. В ней В. Прейер описывает результаты ежедневных наблюдений за развитием собственного сына, обращая внимание на развитие органов чувств, моторики, воли, рассудка и языка. Несмотря на то, что наблюдения за развитием ребенка велись задолго до появления книги В. Прейера, его бесспорный приоритет определяется обращением к изучению самых ранних лет жизни ребенка и введением в детскую психологию метода объективного наблюдения, разработанного по аналогии с методами естественных наук. Взгляды В. Прейера с современной точки зрения воспринимаются как наивные, ограниченные уровнем развития науки XIX века. Он, например, рассматривал психическое развитие ребенка как частный вариант биологического. (Хотя, строго говоря, и сейчас есть и скрытые, и явные сторонники этой идеи...). Однако В. Прейер первый осуществил переход от интроспективного к объективному исследованию психики ребенка. Поэтому, по единодушному признанию психологов, он считается основателем детской психологии.

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

Какое место занимает детская психология в свете других психологических знаний? И. М. Сеченов писал о том, что психология не может быть ничем иным, как наукой о происхождении и развитии психических процессов [141]. Известно, что в психологию идеи генетического (от слова — „генезис“ *) исследования проникли очень давно. Генезис (гр. genesis) — происхождение, возникновение, в широком смысле — момент зарождения и последующий процесс развития, приводящий к определенному состоянию, виду, предмету, явлению. Почти нет ни одного выдающегося психолога, занимающегося проблемами общей психологии, который бы одновременно, так или иначе, не занимался детской психологией. В этой области работали такие всемирно известные ученые, как Дж. Уотсон, В. Штерн, К. Бюлер, К. Коффка, К. Левин, А. Валлон, З. Фрейд, Э. Шпрангер, Ж. Пиаже, В. М. Бехтерев, Д. М. Узнадзе, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин и др.

Однако, исследуя один и тот же объект — психическое развитие — генетическая и детская психология представляют собой две разные психологические науки. Генетическая психология интересуется проблемами возникновения и развития психических процессов. Она отвечает на вопросы: „как происходит то или другое психическое движение, проявляющееся чувством, ощущением, представлением, невольным или произвольным движением, как происходят те процессы, результатом которых является мысль“ [141, с. 252]. Генетическая психология или, что то же самое, психология развития, анализируя становление психических процессов, может опираться на результаты исследований, выполненных на детях, но сами дети не составляют предмета изучения генетической психологии. Генетические исследования могут быть проведены и на взрослых людях. Известным примером генетического исследования может служить изучение формирования звуковысотного слуха. В специально организованном эксперименте, в котором испытуемые должны были подстраивать свой голос под заданную высоту звука, можно было наблюдать становление способности звуковысотного различия.

Воссоздать, сделать, сформировать психическое явление — такова основная стратегия генетической психологии. Путь экспериментального формирования психических процессов впервые был намечен Л. С. Выготским. „Применяемый нами метод, — писал Л. С. Выготский, — может быть назван методом экспериментально-генетическим в том смысле, что он искусственно вызывает и создает генетический процесс психического развития... Попытка подобного эксперимента заключается в том, чтобы расплавить каждую застывшую и окаменевшую психологическую форму, превратить ее в движущийся, текущий поток отдельных заменяющих друг друга моментов... Задача подобного анализа сводится к тому, чтобы экспериментально представить всякую высшую форму поведения не как вещь, а как процесс, взяв ее в движении, к тому, чтобы идти не от вещи к ее частям, а от процесса к его отдельным моментам“ [35].

Среди многих исследователей процесса развития наиболее яркие представители генетической психологии — Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, П. Я. Гальперин. Их теории,

разработанные на основе экспериментов с детьми, целиком и полностью относятся к общей генетической психологии. Известная книга Ж. Пиаже „Психология интеллекта“ — это книга не о ребенке, это книга об интеллекте. П. Я. Гальперин создал теорию планомерного и поэтапного формирования умственных действий как основы формирования психических процессов.

К генетической психологии относится экспериментальное изучение понятий осуществленное Л. С. Выготским.

Детская психология тем и отличается от всякой другой психологии, что она имеет дело с особыми единицами анализа — это возраст или период развития. Следует подчеркнуть, что возраст не сводится к сумме отдельных психических процессов, это не календарная дата. Возраст, по определению Л. С. Выготского, — это относительно замкнутый цикл детского развития, имеющий свою структуру и динамику. Продолжительность возраста определяется его внутренним содержанием: есть периоды развития и в некоторых случаях „эпохи“, равные одному году, трем, пяти годам. Хронологический и психологический возраста не совпадают. Хронологический, или паспортный возраст — лишь координата отсчета, та внешняя сетка, на фоне которой происходит процесс психического развития ребенка, становления его личности.

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

Разграничение генетической и детской психологии свидетельствует о том, что сам предмет детской психологии исторически менялся. В настоящее время предмет детской психологии — раскрытие общих закономерностей психического развития в онтогенезе, установление возрастных периодов этого развития и причин перехода от одного периода к другому. Прогресс в решении теоретических задач детской психологии расширяет возможности ее практического внедрения. Помимо активизации процессов обучения и воспитания, возникла новая сфера практики. Это контроль над процессами детского развития, который следует отличать от задач диагностики и отбора детей в специальные учреждения. Подобно тому, как педиатр следит за физическим здоровьем детей, детский психолог должен сказать: правильно ли развивается и функционирует психика ребенка, а если неправильно, то в чем состоят отклонения и как их следует компенсировать. Все это можно сделать только на основе глубокой и точной теории, вскрывающей конкретные механизмы и динамику развития психики ребенка.

3. Специфика психического развития ребенка.

(с. 26 — 28)

Что же такое развитие? Чем оно характеризуется? В чем принципиальное различие развития от всяких других изменений объекта? Как известно, объект может изменяться, но не развиваться. Рост, например, это количественное изменение данного объекта, в том числе и психического процесса. Есть процессы, которые колеблются в пределах „меньше-больше“. Это процессы роста в собственном и подлинном смысле слова. Рост протекает во времени и измеряется в координатах времени. Главная характеристика роста — это процесс количественных изменений без изменений внутренней структуры и состава, входящих в него отдельных элементов, без существенных изменений в структуре отдельных процессов. Например, измеряя физический рост ребенка, мы видим количественное нарастание. Л. С. Выготский подчеркивал, что имеются явления роста и в психических процессах. Например, рост запаса слов без изменения функций речи.

Но за этими процессами количественного роста могут происходить другие явления и процессы. Тогда процессы роста становятся лишь симптомами, за которыми скрываются существенные изменения в системе и структуре процессов. В такие периоды наблюдаются скачки в линии роста, которые свидетельствуют о существенных изменениях в самом организме.

Например, созревают железы внутренней секреции. В подобных случаях, когда происходят существенные изменения в структуре и свойствах явления, мы имеем дело с развитием.

Развитие, прежде всего, характеризуется качественными изменениями, появлением новообразований, новых механизмов, новых процессов, новых структур. Х. Вернер, Л. С. Выготский и другие психологи описали основные признаки развития. Наиболее важные среди них: дифференциация, расчленение ранее бывшего единым элемента; появление новых сторон, новых элементов в самом развитии; перестройка связей между сторонами объекта. В качестве психологических примеров можно упомянуть дифференциацию натурального условного рефлекса на положение под грудью и комплекса оживления; появление знаковой функции в младенческом возрасте; изменение на протяжении детства системного и смыслового строения сознания. Каждый из этих процессов соответствует перечисленным критериям развития.

Как показал Л. С. Выготский, существует много различных типов развития. Поэтому важно правильно найти то место, которое среди них занимает психическое развитие ребенка, то есть определить специфику психического развития среди других процессов развития. Л. С. Выготский различал: преформированный и непреформированный типы развития. Преформированный тип — это такой тип, когда в самом начале заданы, зафиксированы, зафиксированы как те стадии, которые явление (организм) пройдет, так и тот конечный результат, который явление достигнет. Здесь все дано с самого начала. Пример — эмбриональное развитие. Несмотря на то, что эмбриогенез имеет свою историю (наблюдается тенденция к сокращению нижележащих стадий, самая новая стадия оказывает влияние на предшествующие стадии), но это не меняет типа развития. В психологии была попытка представить психическое развитие по принципу эмбрионального развития. Это концепция Ст. Холла. В ее основе лежит биогенетический закон Геккеля: онтогенез есть краткое повторение филогенеза. Психическое развитие рассматривалось Ст. Холлом как краткое повторение стадий психического развития животных и предков современного человека.

Непреформированный тип развития наиболее распространен на нашей планете. К нему же относятся и развитие галактики, развитие Земли, процесс биологической эволюции, развитие общества. Процесс психического развития ребенка также относится к этому типу процессов. Непреформированный путь развития не предопределен заранее. Дети разных эпох развиваются по-разному и достигают разных уровней развития. С самого начала, с момента рождения ребенка не даны ни те стадии, через которые он должен пройти, ни тот итог, который он должен достигнуть. Детское развитие — это непреформированный тип развития, но это совершенно особый процесс — процесс, который детерминирован не снизу, а сверху, той формой практической и теоретической деятельности, которая существует на данном уровне развития общества. Как сказал поэт: „Лишь рождены, уже нас ждет Шекспир“. В этом особенность детского развития. Его конечные формы не даны, не заданы. Ни один процесс развития, кроме онтогенетического, не осуществляется по уже готовому образцу. Человеческое развитие происходит по образцу, который существует в обществе. Согласно Л. С. Выготскому, процесс психического развития — это процесс взаимодействия реальных и идеальных форм. Задача детского психолога — проследить логику освоения идеальных форм. Ребенок не сразу осваивает духовное и материальное богатство человечества. Но вне процесса освоения идеальных форм вообще невозможно развитие. Поэтому внутри непреформированного типа развития психическое развитие ребенка — это особый процесс. Процесс онтогенетического развития — процесс ни на что не похожий, процесс чрезвычайно своеобразный, который проходит в форме усвоения [31,40].

4. Стратегии исследования психического развития ребенка.

(с. 28 -32)

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

Для решения этих задач психологи использовали стратегию естественнонаучного констатирующего эксперимента, который позволяет установить наличие или отсутствие изучаемого явления при определенных контролируемых условиях, измерить его количественные характеристики и дать качественное описание. Обе стратегии — наблюдение и констатирующий эксперимент — широко распространены в детской психологии. Но их ограниченность становится все более очевидной по мере того, как выясняется, что они не приводят к пониманию причин психического развития человека. Это происходит потому, что ни наблюдение, ни констатирующий эксперимент не могут активно воздействовать на процесс развития, и его изучение идет только пассивно.

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

Каждая из названных стратегий имеет свою историю развития. Как мы уже говорили, детская психология начиналась с простого наблюдения. Огромный фактический материал о развитии ребенка в раннем возрасте был собран родителями — известными психологами в результате наблюдений развития собственных детей. (В. Прейер, В. Штерн, Ж. Пиаже, Н. А. Рыбников, Н. А. Менчинская, А. Н. Гвоздев, В. С. Мухина, М. Кечки и др.).

Н. А. Рыбников в работе „Детские дневники как материал по детской психологии“ (1946) дал исторический очерк этого основного метода изучения ребенка. Анализируя значение первых зарубежных дневников (И. Тэн, 1976; Ч. Дарвин, 1877; В. Прейер, 1882), появление которых стало поворотным пунктом в развитии детской психологии, он писал о том, что русские психологи по праву могут претендовать на первенство, поскольку А.С. Симонович уже в 1861 г. вела систематические наблюдения за речевым развитием ребенка от его рождения до 17 лет [см. 77]. Длительное систематическое наблюдение за одним и тем же ребенком, ежедневная регистрация поведения, доскональное знание всей истории развития ребенка, близость к ребенку, хороший эмоциональный контакт с ним — все это составляет положительные стороны проводившихся наблюдений. Однако наблюдения разных авторов проводились с разными целями, поэтому их трудно сопоставлять друг с другом. К тому же, как правило, в первых дневниках отсутствовала единая техника наблюдений, и их интерпретация часто носила субъективный характер. Например, нередко уже при регистрации описывали не сам факт, а отношение к нему.

Советский психолог М. Я. Басов разработал систему объективного наблюдения — этого основного, с его точки зрения, метода детской психологии. Подчеркивая значение естественности и обычности условий наблюдения, он описал как карикатурную такую ситуацию, когда в детский коллектив приходит наблюдатель с бумагой и карандашом в руках, устремляет свой взгляд на ребенка и постоянно что-то записывает. „Сколько бы ребенок ни изменял своего положения, как бы он ни перемещался в окружающем пространстве, взор наблюдателя, а иногда и он всей своей персоной следует за ним и все что-то высматривает, при этом все время молчит и что-то пишет“ [10, с. 103-104]. М. Я. Басов правильно считал, что исследовательскую работу с детьми должен вести сам педагог, воспитывающий и обучающий детей в коллективе, в который наблюдаемый ребенок входит.

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

В 1925 г. в Ленинграде под руководством Н. М. Щелованова была создана клиника нормального развития детей. Там наблюдали за ребенком 24 часа в сутки, и именно там были открыты все основные факты, характеризующие первый год жизни ребенка [153]. Общеизвестно, что концепция развития сенсомоторного интеллекта была построена Ж. Пиаже на основе наблюдений за тремя своими детьми. Длительное (на протяжении трех лет) изучение подростков одного класса позволило Д. Б. Эльконину и Т. В. Драгуновой дать психологическую характеристику подросткового возраста. Венгерские психологи Л. Гараи и М. Кечки, наблюдая развитие собственных детей, проследили, как происходит дифференциация социальной позиции

ребенка в условиях семьи [101]. В. С. Мухина впервые описала развитие поведения двух сыновей-близнецов [101]. Эти примеры можно продолжить, хотя уже из сказанного ясно, что метод наблюдения как начальный этап исследования не изжил себя и к нему нельзя относиться пренебрежительно. Важно, однако, вместе с тем помнить, что с помощью этого метода можно выявить только „явления“, внешние симптомы развития.

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

Казалось, что детская психология вышла на новый путь развития — психические способности с помощью специальных задач могут быть воспроизведены и измерены. Но надежды эти не оправдались. Скоро стало ясно, что в ситуации обследования неизвестно, какая из психических способностей исследуется с помощью тестов. В 30-е годы советский психолог В. И. Аснин подчеркивал, что условием надежности психологического эксперимента служит не средний уровень решения задачи, а то, как принимает задачу ребенок, какую задачу он решает [9]. Кроме того, коэффициент интеллекта долгое время рассматривался психологами как показатель наследственной одаренности, который остается неизменным на протяжении всей жизни человека. К настоящему времени представление о постоянном коэффициенте интеллекта сильно поколеблено, и в научной психологии им практически не пользуются.

С помощью метода тестов в детской психологии проведено очень много исследований, но они постоянно подвергаются критике за то, что в них всегда представлен усредненный ребенок как абстрактный носитель психологических свойств, характерных для большей части популяции соответствующего возраста, выявленных с помощью метода „поперечных“ срезов. При таком измерении процесс развития выглядит как равномерно возрастающая прямая линия, где все качественные новообразования скрыты.

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

Введением в детскую психологию стратегии формирования мы обязаны Л. С. Выготскому. Он применил свою теорию об опосредованном строении высших психических функций для формирования собственной способности запоминания. По рассказам очевидцев Л. С. Выготский мог продемонстрировать перед большой аудиторией запоминание около 400 случайно названных слов. Для этой цели он использовал вспомогательные средства — связывал каждое слово с одним из волжских городов. Затем, следуя мысленно вдоль реки, он мог воспроизвести каждое слово по ассоциированному с ним городу.

Метод, названный Л. С. Выготским экспериментально-генетическим методом, позволяет выявить качественные особенности развития высших психических функций [34, 35]. Стратегия формирования психических процессов приобрела в конце концов большое распространение в советской психологии. Сегодня существует несколько идей осуществления этой стратегии, которые в сжатом виде можно представить следующим образом:

1. Культурно-историческая концепция Л. С. Выготского, согласно которой интерпсихическое

становится интрапсихическим. Генезис высших психических функций связан с употреблением знака двумя людьми в процессе их общения, без выполнения этой роли знак не может стать средством индивидуальной психической деятельности.

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

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

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

5. Теория „первоначального очеловечивания“ И. А. Соколянского и А. И. Мещерякова, в которой намечены начальные этапы формирования психики у слепоглухонемых детей. Стратегия формирования психических процессов одно из достижений советской детской психологии. Это наиболее адекватная стратегия для современного понимания предмета детской психологии. Благодаря стратегии формирования психических процессов удается проникнуть в суть психического развития ребенка. Но это не означает, что другими методами исследования можно пренебречь. Любая наука идет от феномена к раскрытию его природы.