

УУВ
УЧЕБНИК
ДЛЯ ВУЗОВ



Т.Д.МАРЦИНКОВСКАЯ

ИСТОРИЯ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

ГУМАНИТАРНЫЙ
ИЗДАТЕЛЬСКИЙ
ЦЕНТР

ВЛАДОС

В.Г.Горбачев

ОСНОВЫ ФИЛОСОФИИ



Наш адрес:
117571, Москва,
пр-т Вернадского, 88.
Московский педагогический
государственный университет
(правое крыло).
Тел. 437-9998, 437-2552.
Тел./факс 932-5619.
E-mail: vlados@dol.ru
<http://www.vlados.ru>





- Учебники, учебные и методические пособия для школ и вузов.
- Рабочие тетради.
- Справочники, энциклопедические словари.
- Сборники задач и дидактические материалы.
- Научно-популярная литература



88.8973

371.015

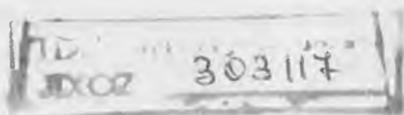
М 29

УЧЕБНИК
ДЛЯ ВУЗОВ

Т.Д. Марцинковская

ИСТОРИЯ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

*Рекомендовано Министерством
общего и профессионального образования
Российской Федерации в качестве
учебника для студентов вузов,
обучающихся по педагогическим
специальностям*



Москва

ГУМАНИТАРНЫЙ
ИЗДАТЕЛЬСКИЙ
ЦЕНТР
ВЛАДОС

1998

ББК 88.1
М29

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор,
академик Российской академии образования

В.П. Зинченко

доктор психологических наук, профессор, академик,
член-корреспондент Российской академии наук

М.Ю. Кондратьев

Марцинковская Т.Д.

М29 История детской психологии: Учебник для студ. пед. вузов. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 272 с.

ISBN 5-691-00200-7.

Раскрываются закономерности формирования взглядов на психику ребенка от античного периода до нашего времени. Сложный путь развития научных идей рассматривается в связи с общественными устремлениями и ценностными ориентациями.

Для студентов педагогических вузов.

ББК 88.1

ISBN 5-691-00200-7

© Марцинковская Т.Д., 1998
© «Гуманитарный издательский
центр ВЛАДОС», 1998

ВВЕДЕНИЕ

История детской психологии изучает закономерности формирования и развития взглядов на психику ребенка на основе анализа различных подходов к пониманию генезиса психики. Детская психология связана чрезвычайно многообразными узлами с самыми различными областями науки и культуры. С самого своего возникновения она была ориентирована на общую психологию, педагогику и этику, не меньшее влияние на нее оказывало и оказывает развитие естествознания и медицины. В теориях таких известных детских психологов, как В. Штерн, К. Бюлер, Л.С. Выготский, Ж. Пиаже четко просматривается связь с этнографией, социологией, теорией культуры, искусствоведением, логикой, языкознанием. Поэтому история детской психологии анализирует и развитие связей детской психологии с другими науками, их влияние друг на друга.

Воспитание, теории развития, история — науки, практически или теоретически связанные со становлением человека, — так или иначе приходят в конце концов к ребенку и, следовательно, к детской психологии, которая, в свою очередь, обогащает эти науки. Развитие детской психологии отражает историю понимания человека и жизни. С этой точки зрения и рассматривается развитие взглядов на психику ребенка, развитие детской психологии как самостоятельной области психологической науки.

Значение предлагаемого курса по истории детской психологии и в том, что содержание этого предмета по сути является основой культуры, необходимой для гуманизации образовательного процесса. Полученные знания помогут преподавателю увидеть в ученике неповторимую личность, а не просто объект для усвоения материала. Эти знания помогут также осмыслить тот факт, что прогресс, понимаемый как появление нового, качественно луч-

шего знания, возможен в технике, но не в гуманитарной науке. Действительно, в настоящее время мы знаем намного больше о структуре атома, о нервной системе человека, чем, например, в античные времена, но плоды духовной деятельности психологов и философов Древней Греции или Рима были не менее значительными или интересными, чем труды наших современников.

Большое значение имеет тот факт, что в данном курсе перед читателем открывается панорама различных взглядов на природу психического, на законы, управляющие нашим поведением, нашим познанием. Так, исследуя проблему способностей, Аристотель пришел к выводу, что они являются врожденными и обучение только помогает их развитию. Он писал о том, что ни одно качество, данное нам природой, не может измениться под влиянием обучения, подобно тому как камень, имеющий от природы способность двигаться вниз, не будет двигаться вверх, даже если кто-то захочет его приучить к этому. Вообще все, что мы имеем от природы, считал Аристотель, мы первоначально получаем лишь в виде возможностей и впоследствии преобразуем их в действительность. В то же время Гельвеций утверждал, что способности не связаны с наследственностью и развиваются только в процессе жизни, их формирование зависит от способа обучения, подачи материала.

Противоположных взглядов на движущие силы психического развития придерживались и такие известные психологи, как Пиаже и Фрейд. Если Пиаже считал, что ведущими являются познавательные процессы, то Фрейд доказывал, что когнитивная сфера является вторичной по сравнению с мотивационной, которая определяет жизненный путь человека, в том числе и те трудности в обучении, которые испытывает ребенок.

Анализ различных точек зрения на психику, среди которых фактически нет заведомо неправильных и абсолютно истинных, помогает выработать неидеализированный, недогматичный взгляд на теории различных, даже крупных, ученых, учит мыслить объективно и непредвзято, находить реальные достоинства и недостатки как в устоявшихся теориях, так и в новых, модных на сегодняшний день подходах. Такой недогматичный, объективный взгляд особенно необходим учителю, так как стереотипный стиль обще-

ния, статусное место в классе часто провоцирует его на известную авторитарность, формирует установку на собственную непогрешимость.

Знание истории формирования психологической науки помогает понять ее связь с социальной обстановкой, раскрывает влияние тех социальных условий, в которых живет и работает ученый, на его научные воззрения. В частности, становится понятным то значение, которое приобретала проблема биологического и социального факторов в психическом развитии детей во Франции XVIII в. Идеи просвещения отражали позицию не только ученых, но и новых социальных сил, выражающих уверенность в том, что не только рождение, но и обучение, воспитание, т. е. социальные условия, в которые попадают дети разных сословий, превращают одних ребят в неграмотных, забитых крестьян, других — в выдающихся ученых, а третьих — в гордых аристократов.

Понимание сложного пути развития научных идей, их связи с общественными устремлениями и ценностными ориентациями объясняет и причины отвержения или принятия тех или иных психологических теорий. Так, становятся понятными огромная популярность книги И.М. Сеченова «Рефлексы головного мозга» в 60-е годы прошлого века в России и широкое признание теории Фрейда после первой мировой войны.

Понимание того факта, что психология не дает единственно правильного и окончательного решения всех проблем, а также знание о ее связи с социальной обстановкой поможет читателям более объективно разобраться в множестве научных школ и течений, которые существуют в современной психологической науке. Надеюсь, что читатель возьмет лучшее из разных направлений, однако для каждого человека наиболее близкими оказываются взгляды определенной школы или группы ученых. Кому-то будут импонировать взгляды Локка и бихевиористов, которые утверждали, что из ребенка можно, при правильном воспитании, вылепить тот тип личности, который желателен взрослому. Кому-то окажутся более близкими позиции Декарта и Фрейда, которые утверждали, что структура личности заложена от рождения и воспитание не может повлиять ни на способности, ни на мотивы поведения, формирующиеся у детей.

Не менее разнообразны и позиции психотерапевтов, и кому-то покажется привлекательным психоанализ, который исходит

из необходимости постоянного контроля, наблюдения за жизнью человека, из предположения, что без помощи психоаналитика он не может разобраться в собственных проблемах, а кто-то разделит позиции представителей индирективной психологии, которые убеждены в том, что человек должен сам решать свои проблемы. Однако ни выработать свою собственную позицию, ни избавиться от определенного догматизма невозможно без знания логики развития самого предмета, без анализа развития и формирования психологических взглядов, т.е. без того, что и является содержанием курса истории детской психологии.

Глава 1

ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УЧЕНИЯХ АНТИЧНОСТИ, СРЕДНЕВЕКОВЬЯ И ЭПОХИ ВОЗРОЖДЕНИЯ

Возрастная психология Древней Греции

Исследования психического развития детей начались со времен античной психологии. Первые же работы, связанные с поисками основ психики, основ души (первоосновы души — архе), привели психологов к идее о развитии души и необходимости изучить как факторы, определяющие (детерминирующие) это развитие, так и его этапы.

Одним из первых ученых, исследовавших проблему развития (генезиса) психики, был известный философ **Гераклит**. Им была разработана идея мирового года (по аналогии с временами года), которую он перенес и на развитие души. Он считал, что душа человека рождается, растет и совершенствуется, затем постепенно старится и, наконец, умирает. Проводя сравнение между душой и огнем, который, по его мнению, является первоосновой мира, Гераклит измерял степень совершенства и зрелости души по степени ее огненности. Так, душа ребенка еще сырая, влажная, постепенно она высыхает, становится все более огненной, зрелой, способной к четкому и ясному мышлению. В старости душа опять постепенно пропитывается влагой, отсыревает и человек начинает плохо и медленно соображать. Таким образом, Гераклит не только впервые сказал о развитии души, но и связал это развитие с мышлением, отождествляя психическое развитие с развитием интеллекта. Такой подход характерен для многих теорий психического развития, в которых предполагается, что формирование личности, эмоциональной и волевой сферы детей является лишь следствием развития интеллекта.

Впервые вопрос о развитии личности детей и формировании у них нравственного, социально одобряемого поведения был поставлен греческим ученым **Протагором**, одним из основателей школы софистов. Именно ему принадлежит знаменитое изречение: «Человек есть мера всех вещей». Это изречение предполагает относительность и субъективность человеческих знаний, невозможность выработать общее для всех понятие, в том числе и понятие добра и зла, так как то, что есть добро с точки зрения одного человека, то по мере другого может быть злом. В то же время Протагор говорил о том, что, с точки зрения общества, существует понятие блага и зла, понятие о хорошем и плохом поведении. Именно он впервые поставил вопрос о том, можно ли человека путем планомерного воздействия на него в личном общении сделать лучше в нравственном смысле, помочь ему преодолеть трудности жизни. Целью такого воздействия он считал не только совершенствование человека с точки зрения объективных критериев нравственности, но и помощь в его адаптации к тем социальным условиям, в которых он живет. С точки зрения Протагора, естественное развитие души ребенка, без целенаправленного социального воздействия на него, не может помочь ему в такой социализации. Так, уже в Древней Греции был впервые поставлен вопрос о том, какие условия являются оптимальными для формирования социально активной и адаптированной личности ребенка. Протагор пришел к выводу, что, с точки зрения социальной адаптации, наиболее важно именно внешнее влияние, которое заключается в обучении детей приемам воздействия на других. В условиях греческой демократии одним из способов такого воздействия было ораторское искусство, способность словом увлекать людей и убеждать их в своей правоте. Поэтому именно обучение приемам ораторского искусства считал Протагор главным при воспитании детей. Эту точку зрения разделяли многие ученые Древней Греции и Рима, а потому способности, связанные с ораторским искусством, считались одними из самых главных критериев одаренности. Способность к красноречию давала возможность более активного участия в общественной жизни, помогала достичь более высокого статуса. Поэтому Протагор считал, что благодаря обучению и упражнению человек может нравственно усовершенствоваться и стать более достойным гражданином.

Особое внимание на формирование психики детей обращали и такие выдающиеся ученые Древней Греции, как Демокрит, Сократ, Платон и Аристотель.

Греческий философ и психолог, один из основателей атомистической теории мира **Демокрит** родился на севере Греции в городе Абдеры в знатной и обеспеченной семье. Его родители постарались дать ему самое лучшее образование, однако сам Демокрит считал нужным предпринять несколько длительных путешествий, чтобы углубить свои знания не только в Греции, но и в других странах, прежде всего в Египте, Персии и Индии. На эти путешествия он потратил почти все деньги, оставленные ему родителями, а потому, когда он вернулся на родину, его сограждане посчитали его виновным в растрате состояния и назначили судебное заседание, в котором Демокрит должен был доказать правомерность своего поведения либо навсегда покинуть родной дом. В свое оправдание он, доказывая пользу полученных им знаний, прочитал народному собранию основные положения своей книги «Большой мирострой», которая, по мнению современников, была его лучшим произведением. Сила его убеждения была настолько велика, что сограждане поняли его правоту и посчитали, что деньги были им потрачены с пользой. Его не только оправдали, но и вручили награду в 500 таланов (очень большая сумма денег в то время), а также воздвигли медные статуи в его честь. Рассказы о нем свидетельствуют о его глубокой житейской мудрости, наблюдательности и обширных знаниях, недаром сограждане обращались к нему за советами в сложных ситуациях.

Его эрудиция проявляется и в его сочинениях, к сожалению, дошедших до нас только в отрывках. Основу его теории составляет атомистическая концепция, основы которой были разработаны учителем Демокрита Левкиппом. Согласно этому взгляду, весь мир состоит из мельчайших, невидимых глазом частиц — атомов. Человек, как и вся окружающая природа, состоит из атомов, образующих его тело и душу. Душа также материальна и состоит из мелких круглых атомов, наиболее подвижных, так как они должны сообщить активность инертному телу. Таким образом, с точки зрения Демокрита, душа является источником активности, энергии для тела. После смерти человека душа рассеивается в воздухе, а потому не только тело, но и душа смертна.

Демокрит считал, что душа находится в нескольких частях тела — в голове (разумная часть), груди (мужественная часть), печени (вождедеющая часть) и в органах чувств. При этом в органах чувств атомы души находятся очень близко к поверхности и могут соприкасаться с микроскопическими, невидимыми глазу копиями окружающих предметов (эйдоллами), которые носятся в воздухе, попадая и в органы чувств. Эти копии отделяются (истекают) от всех предметов внешнего мира, а потому эта теория познания носит название «теория истечений». При соприкосновении эйдоллы с атомами души происходит ощущение и именно таким образом человек познает свойства окружающих предметов. При этом все наши ощущения (в том числе зрительные и слуховые) связаны с контактами, так как ощущение не может происходить без непосредственного соприкосновения эйдоллы с атомами души. Обобщая данные нескольких органов чувств, человек открывает мир, переходя на следующий уровень — понятийный, который является результатом деятельности мышления. Таким образом, по Демокриту, существуют две ступени в познавательном процессе — ощущения и мышление, которые возникают одновременно и развиваются параллельно. При этом он подчеркивал, что мышление дает нам больше знаний, чем ощущения. Так, ощущения не позволяют нам увидеть атомы, но путем размышления мы приходим к выводу о их существовании.

Невозможность понять до конца окружающую действительность, по Демокриту, относится и к законам, которые управляют миром и судьбой человека. Демокрит утверждал, что в мире нет случайностей и все происходит по «заранее заданной причине». Он писал о том, что люди придумали идею случая, чтобы прикрыть свое незнание и неумение управлять. Но на самом деле случайностей нет, все причинно обусловлено. Этот подход носит название всеобщего детерминизма, а признание необходимости всех совершающихся в мире событий рождает фаталистическую тенденцию в понимании человеческой жизни, отрицает свободу воли человека. Критики Демокрита, анализируя эти взгляды, подчеркивали, что при таком понимании невозможно не только управлять собственным поведением, но и оценивать поступки людей, так как они зависят не от их нравственных принципов, но от судьбы. Особенно негативно оценивались эти взгляды Демокрита с точки зрения развития нравственности и формирования

поведения детей, так как, если все заранее обусловлено, невозможно влиять на поведение ребенка, невозможно направлять его психическое развитие в сторону, не предусмотренную в его судьбе, хотя сам Демокрит стремился совместить фаталистический подход к судьбе с активностью человека при выборе нравственных критериев поведения.

О нравственном развитии как основе всего психического развития детей говорили практически все ведущие ученые этого периода, уделяя существенное внимание правильному воспитанию, которое имело, с их точки зрения, большее значение, чем природные качества. Такой же точки зрения придерживался и Демокрит.

Он писал о том, что моральные принципы не даются человеку от рождения, но являются результатом воспитания, поэтому люди становятся хорошими благодаря упражнению, а не природе. Воспитание, по мнению Демокрита, должно дать человеку три дара: хорошо мыслить, хорошо говорить и хорошо делать. Он также писал о том, что дети, которые выросли в невежестве, подобны танцующим между мечами, поставленными вверх лезвиями. Они погибают, если при прыжке не попадают в то единственное место, где следует поставить ноги. Так и невежественные люди, уклоняясь от следования верному примеру, обыкновенно гибнут. Сам Демокрит оценивал воспитание как очень трудное дело, поэтому сознательно отказался от брака и не желал иметь детей, так как считал, что от них бывает много неприятностей и при этом в случае удачи последняя приобретается ценою большого труда и заботы, в случае же неудачи горе не сравнимо ни с одним другим.

Хотя Демокрит и придавал нравственному формированию большое значение, ведущую роль этического развития в общем психическом развитии человека выделил **Сократ**. Главная цель воспитания, по Сократу, — личное самосовершенствование человека, в образовании которого он выделял две ступени — изучение этики и изучение специальных практических жизненных вопросов. Этот подход к воспитанию вытекал из основных положений психологической концепции Сократа.

Сократ родился в столице Греции — Афинах. Получив обычное для того времени начальное образование, он стал воином, участвовал в нескольких битвах и показал себя храбрым и вы-

носливым солдатом. По возвращении на родину он принимал активное участие в культурной и политической жизни Афин, где в тот период наиболее распространенной философской школой была школа софистов, с представителями которой полемизировал Сократ.

Сократ также считал своим долгом принимать активное участие в общественной жизни Афин, при этом он далеко не всегда соглашался с мнением большинства в народном собрании и в суде присяжных, что требовало немалого мужества, особенно в период правления «тридцати тиранов». Свои расхождения с большинством Сократ считал результатом того, что он всегда стремился к соблюдению законов и справедливости, о которых часто не заботится большинство людей. В 399 г. до н.э. его обвинили в том, что «он не чтит богов и развращает юношество», и приговорили к смерти 361 голосами из 500. Он мужественно принял приговор, выпив яд, хотя многие его ученики стремились спасти учителя, устроив ему побег из Афин. Поведение Сократа на процессе, так же как и его смерть, способствовали широкому распространению его взглядов, так как доказывали, что жизнь Сократа неотделима от его теоретических этических воззрений.

Сократ не записывал свои рассуждения, считая, что только устное общение в живой беседе приводит к нужному результату — воспитанию личности. О его взглядах нам известно из трех основных источников — комедий Аристофана, воспоминаний Ксенофонта и сочинений Платона. Все авторы подчеркивают, что именно Сократ впервые подошел к душе прежде всего как к источнику нравственности человека, а не как к источнику активности тела, как это было принято до него в теориях Гераклита и Демокрита. Сократ говорил о том, что душа — это психическое качество индивида, свойственное ему как разумному существу, действующему согласно нравственным идеалам.

Сократ связывал нравственность с поведением человека; говоря о том, что это благо, реализуемое в поступках людей. Однако для того, чтобы оценить тот или иной поступок как нравственный, надо предварительно знать, что такое благо. Поэтому Сократ был вынужден связать нравственность с разумом, подчеркивая, что добродетель состоит в знании добра и в действии соответственно этому знанию. Например, храбр тот человек, который знает, как нужно вести себя в опасности и поступает соответ-

ственно своим знаниям. Поэтому прежде всего надо обучать детей добру, показывать им разницу между хорошим и плохим, а потом уже оценивать их поведение.

Познавая разницу между добром и злом, человек начинает познавать и самого себя. Поэтому так важно раннее обучение детей, особенно таким знаниям, как добро и зло. Проанализировав развитие психики детей, формирование у них знаний об окружающем мире и о себе, Сократ пришел к выводу о том, что в основе этого процесса лежит развитие того, что заложено в душе ребенка. То есть он доказал, что психическое развитие — это саморазвитие, саморазвертывание врожденных способностей.

Одним из важнейших положений Сократа была идея о том, что существует абсолютное знание, абсолютная истина, которую человек может познать в своем размышлении о природе вещей и передать другим. Доказывая, что такое абсолютное знание не только существует, но и может передаваться одним человеком другому, Сократ одним из первых в психологии обратился к речи, утверждая, что истина зафиксирована в общих понятиях, в словах и в таком виде передается от поколения к поколению. Таким образом, он впервые связал мыслительный процесс со словом. Позднее это положение развил его ученик Платон, отождествивший мышление и внутреннюю речь.

Однако абсолютное знание невозможно вложить в душу ребенка в готовом виде. Невозможна не только передача готового знания, но и передача отношения к нему, этических норм и понятий о нравственности и добродетели. Эти чувства можно только развивать из тех зародышей, что имеются в душе ребенка. Причем развивать их должен сам ребенок, а взрослый лишь помогает ему в этом процессе. Фактически речь идет о том, что бессознательное знание, которое до определенной поры дремало в душе ребенка, необходимо сделать осознанным, а потому активно и сознательно управляющим поведением.

Актуализация врожденных знаний возможна под влиянием внутренней потребности в этом знании или внешнего побуждения. Таким внешним побуждением может стать восприятие какой-то вещи, а может и обучение. Поэтому Сократ одним из первых психологов поднял вопрос о необходимости разработки метода, при помощи которого можно помочь актуализации знаний, заложенных в душе ребенка. Он считал, что такой метод осно-

ываается на диалоге учителя и ученика, при котором учитель направляет течение мысли ребенка, помогая ему осознать необходимые для решения конкретной проблемы знания. Это и был знаменитый метод сократической беседы. В ее основе лежал разработанный Сократом метод «наводящих размышлений», при помощи которых детей подводили к определенному знанию.

Сократ никогда не предъявлял знание собеседнику в конечной форме, считая, как уже говорилось выше, что готовое знание невозможно сделать достоянием сознания другого человека и что самое главное — привести его к самостоятельному открытию истины. Помочь ему в этом процессе должны наводящие вопросы, которыми Сократ постепенно и приводил своих слушателей к нужным выводам. Вводя понятие гипотезы, он в беседе показывал, что неправильное допущение приводит к противоречиям и, следовательно, к необходимости выдвинуть другую гипотезу, приводящую к истине. Главное открытие, к которому подводил Сократ своих собеседников, заключалось в том, что всеобщее, абсолютное находится в уме и только из него должно выводиться. Фактически это было первой попыткой разработать технологию проблемного обучения, так как перед учеником ставили определенную проблему в виде вопроса-утверждения, а затем помогали доказать данное утверждение (или опровергнуть его), наводя на правильный ответ системой вопросов, помогающих выстроить алгоритм решения данной проблемы.

Таким образом, уже первые исследования психического развития приводили мыслителей Древней Греции к идее о необходимости применения полученных знаний о законах психической жизни к процессу обучения и воспитания детей. Необходимо отметить, что в основе греческой, а позднее и римской систем воспитания лежало понятие «калокагатии» (совокупности добродетелей), т.е. гармонического развития тела и души. Калокагатия понималась и как «красота», причем имелась в виду и красота тела, и красота речи, и определенная самостоятельность в проявлении мысли. Так, Сократ подчеркивал, что он не дает готовые знания своим ученикам, но помогает им самим прийти к правильной идее, является, как он говорил, «акушером мысли».

Формируя у учеников основы нравственного поведения, отвечающего основным законам калокагатии, особое внимание обращали на произвольность, на умение детей самостоятельно

действовать, а не послушно следовать за волей взрослых. Поэтому большое значение придавалось развитию у детей способности к самоанализу, их с раннего возраста приучали осознавать и различать свои состояния и желания.

При этом в основе правильного, желательного поведения лежало умение детей не только понимать свой внутренний мир, свое состояние, но и владеть, управлять своими желаниями. Ребят приучали подчинять воле такие сильные желания, как голод, жажда, половое возбуждение. А в Спарте, воспитание в которой отличалось особой строгостью, подростки проходили особый обряд — «сечение». Он совершался в конце первого периода общественного воспитания (в 14 лет) и назывался агон. Обряд публичного сечения у алтаря Артемиды был своеобразным состязанием в терпении и выносливости, которые считались одними из важнейших добродетелей спартанского общества. В некоторой степени этот обряд можно считать своеобразной заменой обряда инициации, свойственного традиционным обществам. Прошедших это испытание считали настоящими мужчинами, хотя реальные права взрослого они получали спустя значительное время.

В развитии произвольности большое внимание уделялось физическим упражнениям, гимнастике, которая была обязательным предметом во всех школах. Их целью было приучить ребенка владеть своим телом, развить у него произвольность движения, следствием которой является, по мнению ученых, моральная произвольность, умение самостоятельно решать нравственные проблемы.

На факторы, обеспечивающие гармоническое развитие детей, прежде всего развитие их интеллекта и нравственности, большое внимание обращали и такие выдающиеся психологи, как Платон и Аристотель.

Платон родился в знатной афинской семье, его разносторонние способности стали проявляться очень рано и послужили основанием для большого числа легенд, самая распространенная из которых приписывает ему божественное происхождение, делая его сыном Аполлона. Его настоящее имя было Аристокл, но еще в юности он получил новое имя — Платон (широкоплечий). Оно было ему дано в связи с его фигурой, получившей определенные очертания благодаря занятиям гимнастикой, которой он увлекался в ранние годы. Платон обладал несомненным поэтическим даром, его философские произведения написаны хорошим лите-

ратурным языком, в них много художественных описаний, метафор. Однако увлечение философией, идеями его учителя Сократа отделили Платона от первоначального намерения посвятить свою жизнь поэзии. Верность философии и своему наставнику Платон пронес через всю жизнь. После трагической смерти Сократа Платон покинул Афины, дав клятву никогда больше не вступать в этот город, который осудил на смерть выдающегося ученого.

Его путешествия длились около 10 лет. Сицилийский тиран Дионисий, который вначале призвал Платона помочь ему в строительстве идеального государства, разочаровался в знаниях и в самом философе, испугался его растущей популярности и приказал своим придворным изгнать Платона с острова и продать в рабство. Его друзья, узнав об этом, собрали необходимую для выкупа сумму, но Платон к этому времени был уже выкуплен. Тогда собранные деньги были вручены Платону, и он купил участок земли на северо-западной окраине Афин и основал там свою школу, которую назвал Академией. В преклонные годы он сделал вторую попытку участия в государственных делах, попытавшись создать идеальное государство уже совместно с сыном Дионисия, Дионисием-младшим, однако и эта попытка была обречена на неудачу. Разочарование в окружающем обществе омрачило последние годы жизни Платона, хотя он был окружен многочисленными учениками и последователями, среди которых был выдающийся ученый Аристотель.

При построении своей теории Платон опирался не только на идеи Сократа, но и на математику, которую он считал основой всех наук. Над воротами Академии Платона было написано: «Не знающий геометрии да не войдет сюда». Исследуя психическое развитие, Платон пришел к выводу, что существует идеальный мир, в котором расположены души, или идеи вещей, т.е. те совершенные образцы, которые становятся прообразами реальных предметов. Совершенство образцов недостижимо для этих предметов, но заставляет их стремиться к сходству, соответствовать им. Таким образом, душа является не только идеей, но и целью реальной вещи.

Так как понятие неизменно, идея, или душа, с точки зрения Платона, постоянна, неизменна и бессмертна. Не менее важной для Платона была и связь души с этикой, так как он считал, что душа человека является хранилищем его нравственности. Пла-

тон полагал, что душа состоит из трех частей — вожделеющей, страстной и разумной. Он ввел этический критерий: делил душу на части, так как вожделеющая и страстная души должны подчиняться разумной, которая одна может сделать поведение нравственным. В своих диалогах Платон уподоблял душу колеснице, запряженной двумя конями. Черный конь (вожделеющая душа) не слушает приказов и нуждается в постоянной узде, так как он стремится перевернуть колесницу, сбросить ее в пропасть. Белый конь, благородный (страстная душа), хотя и старается идти своей дорогой, но также не всегда слушается возницу и нуждается в постоянном присмотре. И, наконец, разумную часть души он отождествлял с возницей, который ищет правильный путь и направляет по нему колесницу, управляя движением коней. При описании души Платон придерживался четких, черно-белых критериев, доказывал, что есть плохие и хорошие части души, причем разумную часть он относил однозначно к хорошей, в то время как вожделеющую и страстную — к плохим, более низким частям. Таким образом, Платон впервые представил душу не как целостную организацию, но как определенную структуру, испытывающую давление противоположных тенденций, конфликтующих мотивов, диктуемых вожделеющей и страстной частями души, которые не всегда возможно примирить при помощи разума. Эта идея Платона о внутреннем конфликте души стала впоследствии особенно актуальной в психоанализе.

Исследуя познавательные процессы, Платон говорил об ощущении, памяти и мышлении, причем он стал первым ученым, заговорившим о памяти как о самостоятельном психическом процессе. Он дал ей определение — «отпечаток перстня на воске» — и считает ее одним из основных этапов в процессе познания окружающего. Начиная с этого времени развитие памяти становится одним из важнейших моментов в процессе обучения как в греческих, так и впоследствии в римских школах. Важная роль памяти связана и с тем, что сам процесс познания у Платона, как и у Сократа, ассоциировался с припоминанием; таким образом, память представлялась хранилищем всех знаний, как осознанных, так и не осознанных в данный момент. Идея Платона о знании как припоминании давала возможность соотносить взаимоотношения чувственного и рационального в душе человека. Это положение Платон наиболее полно развернул в диалоге «Менон».

в котором, показав, как знание математики актуализируется в душе мальчика-раба, доказывал, что это знание всегда в нем было, но только под влиянием беседы актуализировалось в осознанное понятие.

Активность мышления обеспечивается его связью с речью, о чем говорил еще Сократ. Платон развил идеи Сократа, доказав, что мышление есть диалог души с собой, т.е. по сути мышление он отождествлял с внутренней речью. Соединив эти психические процессы между собой, Платон фактически впервые поставил вопрос о сходстве и различии процессов, их развитии и их генетических корнях. Именно эти вопросы со временем стали центральными для детской психологии, обогатились новыми аспектами на протяжении веков, особенно с начала экспериментального изучения мышления и речи в XX в.

Не меньшее значение для детской психологии имел и тот факт, что в основе системы обучения Платона лежал принцип передачи знаний путем образования понятий. Проанализировав процесс актуализации знаний, Платон впервые пришел к исследованию генезиса понятий, попытался установить основные этапы их формирования. С этого времени в психологии исследовалось главным образом развитие вербального мышления, которое до начала XX в. считалось основным видом мышления. Тогда же появилось положение о том, что именно понятия являются главным продуктом мышления. Так, Платон писал, что «истинность мышления есть только там, где есть понятие, как его принцип и начало познания». Поэтому исследование мышления, этапов его развития, так же как изучение способов развития и коррекции мышления, вращалось вокруг этапов формирования понятий. Отголоски этого подхода видны и в исследованиях Выготского и Пиаже, которые важнейшее место в своих теориях отводили изучению продуктов и процесса формирования понятий.

В то же время Платон доказывал, что развернутый во времени и осознанный процесс логического мышления не может передать всю полноту знаний о вещи, так как опирается на исследование окружающих предметов, т.е. копий настоящих знаний о предметах. Описывая процесс познания, Платон приводил в пример людей, замурованных в пещере, которые по теням и отблескам внешнего мира, проникающим в пещеру, стараются составить суждение об этом мире. Так и человек по одним копиям предме-

гов хочет понять их настоящую суть и обречен в таких попытках на неудачу. Однако такая возможность проникнуть в истинную суть вещей у человека существует и связана она с интуитивным мышлением, с проникновением в глубину души, которая хранит истинные знания. Они открываются человеку сразу, целиком, и этот мгновенный процесс в какой-то степени похож на «инсайт», который позднее описала гештальтпсихология. Тем не менее, несмотря на процессуальную схожесть интуитивного мышления с «инсайтом», они совершенно различны по содержанию, так как озарение Платона не связано с открытием нового, но лишь с осознанием старого, того, что уже хранилось в душе. Так как душа постоянна и человек не может ее изменить, содержание тех знаний, которые хранятся в душе, тоже неизменно и открытия, совершаемые человеком, по сути не являются открытиями чего-то нового, а представляют собой лишь осознание того, что уже хранилось в душе, хотя и не осознавалось человеком. Таким образом, процесс формирования любого нового знания Платон понимал как припоминание того, что душа знала в своей космической жизни, но забыла при вселении в тело. И само мышление, которое он считал главным когнитивным процессом, по сути сводилось Платоном к мышлению репродуктивному, а не творческому.

Говоря о психическом развитии детей, Платон подчеркивал, что обучение учит их не только правильно мыслить, но и совершать правильные поступки, так как именно разум, мышление должны руководить поведением человека. С этой целью он считал необходимым уже в детском возрасте прививать привычку действовать под влиянием разума, а не чувств. Платон писал о том, что в практической деятельности человека успех его поступков всецело зависит от сознания того, что это за поступок, каков его смысл, без этого невозможно ни жить, ни действовать. Именно поэтому, как уже упоминалось выше, такое внимание наставники уделяли развитию произвольности поведения детей и умению осознавать свои состояния и причину своих поступков. Знание также гарантирует от ошибок, заблуждений, связанных с «неразличением» хорошего и плохого, так как только тот, кто приобрел знание, осуществляемое в понятиях, гарантирован от того, чтобы вещи, различные по существу, в силу их случайных свойств и второстепенных сходств считать тождественными. Особенно важным это правило считалось при формировании поведения

детей, так как необходимость сознательного выполнения общественных норм и правил поведения представлялась одним из важных критериев уровня их социализированности.

Не менее важным для Платона был и вопрос об исследовании индивидуальных склонностей и способностей детей, особенно с точки зрения их профессиональной пригодности и будущего социального статуса. Требования к профессиональной идентификации, так же как и к формированию понятийного мышления и произвольной и сознательной регуляции поведения, являлись одним из главных положений теории коллективного воспитания Платона, основы которой он подробно изложил в своем диалоге «О государстве». Он писал о необходимости профессионального отбора и тестирования детей, поскольку уже в детстве можно оценить не только интеллектуальный уровень, но и склонности ребенка, и воспитывать его согласно его будущему предназначению. Для этого необходимо изучать особенности души каждого ребенка, выявляя качества, присущие мудрецу, воину или ремесленнику. Кроме наблюдения за поведением и склонностями детей в процессе обучения, при такой диагностике Платон считал необходимым основываться и на осознанных предпочтениях и самоотчетах самих детей, которые должны осознавать свои склонности и способности. Адекватная самооценка своих способностей к определенному виду деятельности, по мнению Платона, — одно из важнейших качеств взрослого разумного человека. Но приучать к осознанию себя и формировать адекватную самооценку важно уже в детстве, раскрывая перед детьми содержание различных видов деятельности, которые необходимы для выполнения обязанностей, связанных с определенной профессией, и помогая им осознать наличие у них этих способностей.

Идеи Платона о психике, ее функциях и этапах развития были переосмыслены в концепции Аристотеля.

Известный греческий ученый **Аристотель** был одним из самых выдающихся ученых Греции. Он заложил основы многих наук, оставив заметный след и в развитии возрастной психологии. Аристотель родился в Македонии, на севере Греции, в семье известного врача при дворе правителя Македонии Филиппа. Его семья была семьей потомственных медиков, а потому и Аристотель с детства предназначался для этой профессии. Однако, получив медицинское образование, он отправился в Афины изучать

философию, поступив для этого в школу Платона. Вернувшись в Македонию, он стал наставником сына Филиппа, Александра, будущего известного полководца Александра Македонского. Уроки Аристотеля его ученик всегда вспоминал с благодарностью, присылая ему из всех походов редкие манускрипты, книги, гербарии. После того как Александр вырос, Аристотель возвратился в Афины и открыл там свою школу, которая получила название Лицей. Собственную концепцию, в отличие от своего учителя Платона, он основывал не столько на математике, сколько на естественно-научных данных, а потому она впервые стала теорией развития в полном смысле этого слова.

Говоря о том, что душа есть форма осуществления способного к жизни тела, Аристотель подчеркивал, что тело от души отделить нельзя. Тем самым отвергались различные версии о прошлом и будущем души, способах ее соединения с внешним для нее материальным телом и т.п. Не сама по себе душа, но тело благодаря ей учится, размышляет и действует. Первичный уровень этих отношений представлен в процессах питания («растительная душа») как ассимиляция живым телом необходимых для его существования материальных веществ.

Душа обладает различными способностями как ступенями ее развития: растительной, чувственной и умственной (присущей только человеку). Рассматривая способности души, Аристотель акцентировал внимание на чувственных впечатлениях, т.е. на способности ощущать, которую он трактовал как особое уподобление органа чувств внешнему объекту. Однако здесь в отличие от питания, усваивается не материал, а форма объекта. Рассматривая генезис мышления, Аристотель, вопреки своему постулату о нераздельности души и способного к жизни тела, полагал, что разум в его высшем, сущностном выражении есть нечто отличное от тела и не смешиваемое с ним. Иерархия уровней познавательной деятельности завершалась «верховным разумом» (Нусом), который не смешивается ни с чем телесным и внешним.

Он говорил о том, что анализ внешних впечатлений, данных в ощущениях, может привести к абсолютно новому знанию, аналогов которому нет ни в душе человека, ни во всеобщем разуме — Нусе, являющемся хранилищем всех знаний в разумной части души. После смерти человека разумная часть его души не умирает, но соединяется с Нусом, пополняя его содержание. Разумная

часть души, получаемая каждым ребенком при рождении, хранит в себе те знания, которые имелись во всеобщем разуме на момент его рождения. Однако содержание Нуса не является вечным и неизменным, как содержание души у Платона, так как открытия, совершенные отдельными людьми, входят во всеобщий разум, обогащая его, а потому каждое новое поколение людей получает новое, обогащенное содержание души. Поэтому интуитивное мышление, как и у Платона, у Аристотеля сводится к актуализации тех знаний, которые уже имеются в разумной части души, а творческое мышление основывается на собственном опыте, переработанном человеком.

Начало познания — это чувственная способность. Она запечатлеват форму вещей, подобно тому, как «воск принимает оттиск печати без железа и золота». В таком процессе уподобления живого тела внешним объектам Аристотель придавал большое значение особому центральному органу, названному «общим чувствилищем». Этим центром познаются общие для всех ощущений качества — движение, величина, фигура и т.п. Благодаря ему становится возможным также различение субъектом модальностей ощущений (цвета, вкуса, запаха и др.).

Внешние впечатления организм запечатлеват в виде образов «фантазии» (под этим понимались представления памяти и воображения). Они соединяются по законам ассоциации трех видов — смежности (если два впечатления следовали друг за другом, то впоследствии одно из них вызывает другое), сходства и контраста. Эти открытые Аристотелем законы стали основой направления, которое впоследствии назвали ассоциативной психологией.

Данные, полученные при исследовании психического развития, Аристотель использовал и для разработки методов воспитания и обучения детей. Он считал, что ассоциации связаны с чувствами удовольствия и неудовольствия, а потому их можно использовать при формировании социально одобряемых форм поведения. Особое внимание он обращал на развитие интеллекта, подчеркивая, что в этом процессе значительную роль играет не только мышление, но и другие психические процессы, прежде всего восприятие. Поэтому ученый критиковал преимущественно вербальный способ обучения, практиковавшийся в школах Древней Греции (беседы, чтение и заучивание текстов), и доказывал, что

надо учить ребенка рассматривать и исследовать окружающий мир, связывать между собой на основе ассоциаций сходное в окружающих предметах и, обобщая собственный опыт, формулировать понятия.

Важнейшим нововведением Аристотеля было понятие о функциях души. Он предположил, что душа обладает частями, локализованными в разных органах. Аристотель придерживался системного подхода, так как рассматривал живое тело и его функции как целесообразно действующую систему. Важным вкладом в науку стало также утверждение идей развития, так как он учил, что способность высшего уровня возникает на основе предшествующей, более элементарной. Он соотносил развитие отдельного организма с развитием всего животного мира. При этом в отдельном человеке повторяются при его превращении из младенца в зрелое существо те ступени, которые прошел за свою историю весь органический мир. В этом обобщении в зачаточной форме была заложена идея, названная впоследствии биогенетическим законом.

К важным частям психологической системы Аристотеля относится проведенное им разграничение теоретического и практического разума. Принципом такого разграничения послужило различие между функциями мышления. Если результатом теоретического мышления является накопление знаний, то практическое мышление направлено на руководство поведением. Изучая развитие теоретического мышления, Аристотель исследовал генезис образования понятий у детей. Он утверждал, что у них сначала формируются общие понятия, а только затем единичные, например дети сначала говорят «отец» или «мать», подразумевая всех мужчин и женщин, а впоследствии дифференцируют эти понятия.

При этом он подчеркивал, что знание как таковое не делает человека нравственным. Его добродетели зависят не от знания и не от природы, потенциально наделяющей индивида задатками, из которых в дальнейшем могут развиваться его качества. Нравственное поведение формируется в реальных поступках, придающих человеку определенную чеканку. Поэтому так важно с раннего детства направлять поведение ребенка, формируя не только его действия, но и отношение к ним. Не менее важны индивидуальный, а не усредненный подход к обучению и воспитанию, учет

всего комплекса индивидуальных особенностей ребенка, а не только его предназначения к той или иной общественной роли, как считал Платон.

Аристотель считал, что поступок всегда сопряжен с аффектом, причем каждой ситуации соответствует оптимальная аффективная реакция на нее. Когда она является избыточной либо недостаточной, люди поступают дурно. Соотнося мотивацию с нравственной оценкой поступка, Аристотель писал: «Всякий в состоянии гневаться, и это легко, также и выдавать деньги и тратить их, но не всякий умеет и не легко делать это по отношению к тому, к кому следует и ради чего и как следует». Например, если аффект (эмоциональное состояние) и действие адекватны ситуации, то расходование денег принято называть щедростью, если не адекватны (дурные, порочные), то либо расточительством, либо скупостью. Правильный способ реагирования необходимо вырабатывать опытом, изучением других и самого себя, упорным трудом. Человек есть то, что он сам в себе воспитывает, вырабатывает благодаря собственным поступкам.

Аристотель впервые заговорил о природосообразности воспитания и необходимости соотнесения педагогических методов с уровнем психического развития ребенка. В качестве основы он предложил периодизацию, основой которой явилась выделенная им структура души. Он разделил детство на три периода — до 7 лет, от 7 до 14 и от 14 до 21 года. Для каждого из этих периодов должна быть разработана определенная система воспитания, соответствующая основным закономерностям данного возрастного периода. Таким образом, можно сказать, что он разработал первую в истории науки педагогическую периодизацию. Например, говоря о дошкольном возрасте, Аристотель подчеркивал, что в этот период важнейшее место занимает формирование растительной души, поэтому для маленьких детей большое значение имеет режим дня, правильное питание, гигиена. В то же время для школьников необходимо развивать и другие свойства души, в частности движения (при помощи гимнастических упражнений), ощущения, память, стремления, причем нравственное воспитание должно основываться на упражнении в нравственных поступках.

Разница в понимании психики, ее функций и структуры приводила Платона и Аристотеля и к разнице во взглядах на психическое развитие и воспитание детей.

Говоря о нравственности, Платон подчеркивал, что нравственно только абсолютно правильное и совершенное поведение, а любые отклонения от правила, даже с самыми лучшими целями, уже являются проступком. В то же время Аристотель, и в этом его колоссальная заслуга именно для формирования основ морального развития детей, подчеркивал значение самого стремления к нравственному поведению. Таким образом, он не перечеркивал, а поощрял попытки, пусть и неудачные, ребенка «быть хорошим», давал ему дополнительную мотивацию к подобным поступкам.

Большое значение в нравственном, этическом развитии Аристотель придавал упражнению, привычке. При этом не менее важным является и учет природных данных детей, их склонностей. Добродетели не даются нам от природы и не возникают помимо природы, но мы от природы имеем возможность приобрести их, путем же привычек приобретаем их в совершенстве. Вообще все, что мы имеем от природы, мы первоначально получаем лишь в виде возможностей и впоследствии преобразуем их в действительность. Такое внимание к привычкам, формирующимся в первые годы жизни, было связано и с тем, что Аристотель, в отличие от Платона, считал привычное поведение таким же волевым, как и сознательно регулируемое, мотивируя подобный подход тем, что привычки, так же как и образцы для подражания, человек сознательно выбирает и потому может отвечать за свое поведение.

Позиции Платона и Аристотеля не совпадали и по вопросу о роли эмоций в этическом развитии и о месте искусства в учебных заведениях.

Платон считал, что в идеальном государстве дети должны воспитываться в общественных учебных заведениях, а не родителями, которые развивают не столько разум, сколько чувства и тем самым портят детей. Аристотель также отмечал необходимость раннего образования детей, ориентированного на их разум, а не на чувства, однако считал, что общественное воспитание не может в полной мере заменить семейное и должно сочетаться с ним.

Огромную роль в этическом развитии человека, с точки зрения Аристотеля, играло и искусство, в то время как Платон, хотя и признавал влияние искусства на эмоциональную сферу чело-

века, фактически исключал его почти полностью из жизни идеального государства. Он даже считал необходимым провести отбор сказок и мифов, которые рассказывают матери и няни маленьким детям, чтобы неудачными примерами они не портили детей. Точно так же он отвергал театр, за исключением нескольких высоко моральных эпических произведений, но ни в коем случае не комедий. Вслед за театральными масками им были отвергнуты и музыкальные инструменты, за исключением лиры и кифары для города и пастушьей свирели для деревни. При этом он исходил из того, что только небольшой круг музыкальных произведений пригоден для воспитания юношества и способен сформировать социально значимые и одобряемые идеалы. Так, положительную роль играла та музыка, которая придавала словам дополнительный лад, новое значение. Платон писал о том, что детей надо учить соединять поэтические (эпические) строфы с музыкой, так как такие упражнения заставляют души детей свыкаться с правильными чередованиями и ладами, чтобы они становились более кроткими, чинными и уравновешенными.

Если Платон считал чувство злом, то Аристотель, напротив, писал о важности воспитания чувств у детей, подчеркивая необходимость умеренности и разумного соотношения чувств с окружающим. Большое значение он придавал и аффектам, которые возникают независимо от воли человека и борьба с которыми невозможна. Поэтому он и говорил о роли искусства, прежде всего искусства драматического, которое, вызывая соответствующие аффекты у зрителей и слушателей, способствует катарсису, т.е. очищению от аффекта, одновременно обучая и детей и взрослых культуре чувств.

Аристотель доказывал, что эмоциональное подкрепление помогает ребенку различать хорошее и плохое, оно является первым этапом в формировании понятий добра и зла, которые уже безэмоциональны. Таким образом, чувства и произведения искусства, которые их вызывают, по мнению Аристотеля, служат как бы ступеньками в процессе познания, дают возможность перейти от частного к общему, формируя основу чистого разума. Именно благодаря познавательной составляющей, имеющейся в каждой эмоции, человек и получает удовольствие от произведений искусства, от созерцания картин и скульп-

тур, от спектаклей и стихов. При этом не надо бояться показывать и дурные образцы, считал ученый, так как ребенок должен знать и о них, и лучше пережить их в воображении, чем стремиться к ним в реальной жизни, как часто бывает при сокрытии дурного от детей. Поэтому в отличие от Платона, который считал необходимым жестко регламентировать чтение и прослушивание музыки, Аристотель признавал полезность разнообразных жанров, а не только маршей или гимнов, подушевливающих людей на работу.

Он также говорил о необходимости совершенствования технической стороны искусства, важности обучения с ранних лет живописи и музыке, так как считал, что в произведениях важна не только содержательная сторона, но и способ их выполнения. Именно техническая сторона связана с эмоциями, подчеркивал он, а потому совершенное произведение легче воспринимается и глубже проникает в душу человека.

Поэтому, особенно если мы хотим, чтобы дети лучше поняли определенное понятие, надо его подавать в совершенном виде, в виде, например, хорошо написанной и сыгранной пьесы, после которой появляется желание быть такими же нравственными и добрыми, как ее герои, либо возникает негодование на них и стремление не быть на них похожими. Искусство особенно важно для воспитания нравственности, так как понятия о добре и зле, будучи абстрактными и чисто разумными, могут не вызвать в ребенке желания следовать этим нормам, но, получив определенную, положительную или отрицательную, окраску, вызовут желание вести себя соответствующим образом.

Разным у этих ученых было и понимание творчества и его роли в психическом развитии. Платон рассматривал творчество как собственную активность души, проявляемую ею при актуализации дремавших в ней знаний, т.е. процесс осознания тех смутных знаний, которые уже существовали в душе. Однако в основе такого процесса лежит не творческое, а репродуктивное воображение, так как при этом душа не изобретает ничего нового, а только вспоминает, репродуцирует те знания и те связи между отдельными понятиями, которые уже существовали, хотя и не были никем осознаны. Именно такой подход к творчеству отображен в следующих строках: «Тщетно, художник, ты мнишь, что творений своих ты создатель, вечно носились они над землею,

незримые оку». При таком понимании личность творца не является значимой, так как художник лишь транслирует то, что в нем было заложено, причем транслирует не только содержание, но и форму, в которой оно задано. Поэтому-то, считал Платон, и не надо учить детей технической, инструментальной стороне искусств, не надо стремиться к индивидуализации их личности, так как она все равно не накладывает отпечаток ни на форму, ни на содержание художественных произведений, созданных автором, и осознанная мысль сама примет нужную форму, отольется в нужных словах, если художник правильно осознает то, что уже носилось в смутных образах в его душе.

Аристотель же подчеркивал новаторский и авторский характер научного и художественного творчества. Развитие нового знания основывается на собственной активности человека, а потому так важно уже с раннего возраста обучать детей творчеству, умению наблюдать и понимать людей, их переживания. Доказывая, что отпечаток личности творца лежит на его произведениях, Аристотель не только приводил примеры того, как разные художники по-разному трактуют одни и те же сюжеты, но и доказывал необходимость развития самостоятельности, активности и индивидуальности при воспитании детей, так как в противном случае из них никогда не выйдут выдающиеся ученые и художники.

Он также, в отличие от Платона, говорил о необходимости развивать знания о ремесле, навыки к определенной творческой деятельности с детства (например, учить рисовать, лепить), так как дети наиболее восприимчивы к обучению и чем раньше их начинают учить, тем искусней они становятся.

На основе теоретических положений психологических концепций выдающихся ученых в Древней Греции разрабатывались основные технологии обучения и воспитания детей. В школах детей не заставляли зубрить материал, хотя и обращали большое внимание на развитие памяти как основы накопления знаний. Главное внимание, как и советовал Сократ, уделялось непосредственному контакту между учителями и учениками, поэтому уроки фактически представляли собой беседы и рассуждения, обмен мнениями между ними. Среди произведений, которые читали ученики и знакомство с которыми считалось обязательным для каждого образованного человека,

преимущество отдавалось басням Эзопа. Так, один из героев пьесы Аристофана «Птицы», желая обидеть своего собеседника, говорит: «Невежествен ты, не читал сочинений Эзопа». Знания подавались в строгой, отчеканенной словесной форме, так что дети полностью верили в могущество слова, в возможность при его помощи справляться со всеми препятствиями в жизни.

Это было связано не только с преимущественно вербальным способом преподавания, но и с особым отношением к слову, которое было характерно для ученых Древней Греции. Еще Сократ писал о том, что знания зафиксированы в словах (общих понятиях) и таким образом передаются от поколения к поколению. Еще большее значение придавал слову Платон, который отождествлял общие понятия с идеей, или душой, вещи. Он также заложил основы такого подхода к пониманию способностей, при котором главными из них являлись способности к мышлению и ораторскому искусству.

Однако наибольшее значение слову придавалось в школе стоиков. Они отождествляли слово с законом, которому подчиняется и природа, и человек, и космос. Сравнивая слово с «огненным пламенем», которое единственно и может успокоить человека в его житейских невзгодах, стоики считали, что оно существует независимо от реального предмета и представляет собой не только его название, но и суть. О таком отношении писал Гумилев: «В оный день, когда над миром новым Бог склонял лицо свое, тогда солнце останавливали словом, словом разрушали города». Поэтому, несмотря на попытки Аристотеля ввести новые формы обучения, его преимущественно вербальный характер оставался неизменным не только в Древней Греции, но и в Риме.

Вкус к хорошей форме, который с детства прививали детям, позволял слову, поданному в хорошей, поэтической форме, приобретать как бы дополнительные значение и силу. Так, форму торжественного гекзаметра нередко использовали для юридических постановлений, моральных поучений, философских произведений. Такую же роль играла музыка, которая придавала словам дополнительный лад, новое значение.

Таким образом, в работах ученых того времени впервые были сформулированы многие проблемы психического развития де-

тей, прежде всего вопросы, связанные с развитием интеллекта, творческой деятельности, а также с изучением роли индивидуальных качеств и способностей в становлении поведения, формировании активной, но социально адаптированной личности ребенка. Так, в этот период в возрастной психологии исследовались проблемы генезиса понятий, условий, способствующих правильной социализации детей, факторов, влияющих на психическое развитие. Тогда же впервые появилась и идея о гармоническом развитии человека, которое понималось как развитие знаний, творческих способностей, укрепление тела.

Подход к психическому развитию детей в период эллинизма

Исследования закономерностей психического развития продолжались и в новый период развития греческого общества, так называемый период эллинизма, который связан с распространением греческой науки и культуры по всему миру после походов Александра Македонского. Это привело к более тесным связям с восточной культурой и расцвету не только точных наук, но и театра, поэзии. Внимание к человеку, к его личности, причине его свободных поступков, мотиваций его поведения, его физической организации привел к тому, что интерес ученых сместился от исследования законов развития природы и космоса к изучению факторов, влияющих на становление психической сферы. При этом новые исследования возрастных особенностей основывались на достижениях выдающихся психологов классицизма.

В римских школах сохранялись традиционные подходы к воспитанию и обучению детей. Особое внимание римские, как и греческие, педагоги и психологи обращали на развитие у детей памяти, которую со времен Платона считали одним из главных психических процессов, основу накопления знаний. Большое значение придавалось и исследованиям способностей детей. Известный римский ученый **Квинтилиан**, связывая одаренность с ораторскими способностями, к основному признаку умственных способностей относил память, которая проявляется в двух свойствах — быстрой и легкой восприимчивости и долгом удержании приобретенного. Другим признаком умственных способностей явля-

ется раннее развитие в ребенке стремления к подражанию, в котором обнаруживаются острота и переимчивость. При этом быстрота переработки информации, гибкость мышления, так же как и креативность, способность к творчеству, которая сейчас признана одной из ведущих характеристик одаренных детей, не считались признаками одаренности. Это говорит о том, что Квинтилиан, так же как впоследствии Гельвеций, оценивал способности не с точки зрения скорости или легкости обучаемости, понимания нового материала, но по уровню выполнения задания, интересу и серьезности, проявляемым в процессе работы, что свойственно больше настойчивым и внимательным, чем импульсивным и творческим детям.

Такой подход во многом был связан не только со значительным местом, которое отводилось памяти в структуре способностей, но и с самим характером обучения, которое, как и в Древней Греции, имело преимущественно вербальный характер и одной из важнейших целей которого было развитие ораторских способностей у учеников.

В это же время появились новые исследования индивидуальных особенностей детей, причем учитывались не только их способности и интересы, но и их отношение к стилю общения с учителем. Тот же Квинтилиан писал о том, что одних детей надо держать в строгости, а другие лучше учатся, если их часто хвалить и поощрять.

В римских школах развитию красноречия придавалось еще большее значение, чем в греческих, причем умение заключить свою мысль в красивую и правильную поэтическую форму связывалось с усвоением моральных норм. Недаром первая ступень обучения ораторскому искусству носила название «контраверзий» и заключалась в решении сложных моральных задач, например такой: «Мать теряет любимого сына, который постоянно является ей во сне. Она говорит об этом мужу, и он решает избавить ее от этого потрясения и обращается к заклинателю. Тот при помощи чар добивается того, что умерший перестает являться матери, но это причиняет ей новое горе, и она обращается с жалобой на мужа в суд».

Проблема этического, нравственного развития и формирования нравственной, социально адаптированной личности ребенка в эллинистический период выходит на первый план и становится

ся одной из важнейших проблем психологической науки. И логика развития самой науки, и логика развития общества привели к тому, что этические вопросы стали занимать все более значимое место в общественном и научном сознании. Начиная с Сократа, человек осознается как самостоятельная ценность, не подчиняющаяся природе, но стоящая вне и выше ее. В это же время появляется и новый взгляд на душу человека, которая является не только источником энергии, активности тела, но и носителем разума и нравственных законов. Неудивительно поэтому, что именно связь нравственности с активностью, с законами человеческого поведения и стала центральной проблемой для психологов эллинизма.

Необходимо отметить, что в науке того времени не существовало единой точки зрения на проблему соотношения поведения и нравственности и ведущие психологические школы эллинизма по-разному отвечали на вопрос о том, что является нравственным и безнравственным, какое поведение следует рассматривать как социально желательное. Важное значение (особенно для детской и педагогической психологии) имели и дискуссии о том, обязан ли человек подчиняться внешним правилам, законам общества или же он должен следовать только собственным представлениям о добре и зле, собственным желаниям и нормам. Соответственно по-разному строился и процесс воспитания ребенка, формирования у него разных мотивов и правил поведения, разных эмоциональных и этических эталонов.

Большую роль в этом процессе отводили искусству, прежде всего искусству драмы, в которой эти вопросы находили воплощение в образах наиболее известных героев. Еще в доэллинистический период драматурги большое внимание в своих произведениях уделяли проблеме этического детерминизма, свободе воли и нравственности человека.

Одним из первых эту проблему анализировал **Софокл** в своей трагедии «Эдип». Рассматривая легенду о царе Эдипе, Софокл исходил из того, что единственной детерминантой, определяющей жизнь человека, является воля богов. Все законы, в том числе законы этические, даются только ими, они могут карать или миловать человека, причем субъективная оценка человеческих поступков как хороших или плохих не имеет существенного значения, важно только, как эти поступки рассматриваются богами.

В трагедии Софокла Эдип показан добрым, хорошим человеком, который следует всем этическим заповедям, чтит богов и общественные законы. Однако этот хороший, честный, богобоязненный человек с самого рождения был обречен на несчастья, потому что его род (а не он лично) был в стародавние времена проклят богами. Поэтому, несмотря на отсутствие субъективного греха, судьба его складывается роковым образом, он совершает, не зная этого, богопротивные, греховные проступки, за которые он и наказывается. Таким образом, в своей трагедии Софокл утверждает бессилие человека, его беспомощность перед лицом богов, их волей. Перед таким детерминизмом, фатальной ролью судьбы, рока, которые направляются богами, человек ничтожен, а его нравственные законы не являются значимыми. Поэтому истинно нравственная позиция, которая и закладывалась в воспитании, заключалась в послушании, почитании богов, их воли и их желаний. О таком подходе к нравственности говорят и древнегреческие мифы, в которых нарушение воли богов, так же как сопротивление или вызов им, жестоко наказывается, вспомним хотя бы наказание царя Марсия, Арахны, Ниобы, которые посмели сказать, что они умеют что-то делать не хуже богов.

Однако другой древнегреческий драматург, **Еврипид**, возражает против такого подхода к проблеме свободы воли, оценки поведения человека. Он, как и психолог Эпикур, настаивает на том, что источник нравственности — в самом человеке, он сам и совершает свои поступки, и судит о них, оценивает их как нравственные или безнравственные. Героиня трагедии Еврипида «Медея» не только сама решает, каким образом ей поступить, ориентируясь исключительно на свои намерения и желания, но и в оценке своих действий исходит не из того, насколько этот поступок хорош или нравственен для всех, но насколько он хорош для нее. Поэтому она без малейших угрызений совести нарушает принятые на себя обязательства, самовольно слагая сан жрицы, предает отца и братьев, мстит мужу, убивая своих детей, а потом, добываясь власти над вторым мужем, стремится к смерти своего пасынка. Совершая эти поступки, она, несомненно, сеет зло, принося несчастья другим и нарушая волю богов, но уверенность в своей правоте и героини и автора доказывается тем, что все ее поступки не приводят ни к какому наказанию лично для нее, она не просто в состоянии их совершить, но и остается «хорошей» в

глазах Еврипида и зрителей, которые сочувствуют именно ей и считают ее правой, принимая, таким образом, ее субъективную оценку событий и поступков. Еврипид одним из первых заговорил о ценности индивидуума, о праве личности самой определять свое поведение и устанавливать собственные этические нормы.

Таким образом, еще в Древней Греции впервые появляется мысль о том, что сильная, значительная личность имеет право жить по своим законам, иметь собственную позицию и ее поступки надо оценивать по другим этическим нормам. Уже в наше время эта идея о сверхчеловеке была развита Ницше, стала популярной и получила развитие во многих художественных произведениях.

Анализ двух противоположных позиций в разработке этических норм приводил к необходимости, не отступая от идеи самоценности и активности личности, доказать значимость объективного нравственного закона, по которому должны оцениваться поступки всех людей. Такая позиция отражена в знаменитой трилогии **Эсхила** «Орестея». В трагедии Клитемнестры, Агамемнона, Электры и Ореста также повинны боги, которые прокляли их род (как и род Эдипа). Поэтому, особенно в начале, как показывает Эсхил, их поведение является следствием этого проклятия, а не их субъективных желаний, хотя уже у Клитемнестры есть варианты поведения — от мести и убийства мужа до смирения перед волей богов.

Но наибольшей кульминации эта возможность выбора достигает в поступках Электры и Ореста. Эсхил доказывает, что человек волен в своих поступках, сам их выбирает и потому сам за них и должен отвечать. При этом он показывает, что не существует единственной правды и единой воли богов, так как их истина не абсолютна и не совершенна. Поэтому, с его точки зрения, свобода человека проявляется не просто в том, что он может действовать так, как ему захочется, главное в том, что человек сам решает, по каким законам он будет строить и соответственно оценивать свое поведение. То есть именно человек, а не боги, вырабатывает этические законы и способы их соблюдения.

Так, Орест и Электра принимают сторону отца и, солидаризируясь с Аполлоном, выступают против божественного (и более древнего) права матери. Выбирая эту позицию, Орест вступает в конфликт с богами, и Эриннии, посланные ими, должны ему ото-

метить. Наиболее важным в трагедии является то, что фактически происходит не только конфликт Ореста с богами (Эринниями), но и конфликт богов между собой, так как на стороне Ореста, защищая его, выступает бог Аполлон. Бессилие богов решить конфликт доказывает, с точки зрения Эсхила, преимущественное значение гражданских, а не божественных законов, так как решается этот конфликт не судом Зевса, но гражданским судом города Афин, который оказывается важнее суда богов.

Вопросы, которые ставили художники в своих произведениях, получали объективное обоснование в трудах ученых. При этом главная проблема была не в отказе от принципа индивидуализма, а в поиске объективных этических норм, ограничивающих вседозволенность человека, определяющих разницу между добром и злом. Таким образом, в проблеме социализации детей, соотношения индивидуальных особенностей и общественных норм и правил поведения, которая поднималась уже в работах Платона и Аристотеля, появлялись дополнительные аспекты. В этом контексте важное значение приобретал вопрос свободы воли, так как если человек не властен над своими поступками, то невозможно установить этические законы, по которым его можно судить. Как, например, мы можем осудить вора или убийцу, если самой судьбой ему предписано совершить данный грех. Точно так же мы не можем наградить добродетельного человека, если его хорошее поведение зависит не от его высокой нравственности, а от судьбы, и в других обстоятельствах он может совершить и бесчестные поступки. Такой подход проявляется в трагедии Софокла, в которой судьба жестоко карает субъективно нравственного и хорошего человека.

Однако вседозволенность, отсутствие объективных нравственных законов, по которым можно оценить поведение человека, тоже приводит к потере нравственных ориентиров, к злу. Психологи доказывали, что, хотя источник активности и может находиться внутри человека, но судить его поведение должны другие по объективным, распространяющимся на всех законам. При этом основные расхождения между различными психологическими школами заключались не столько в анализе мотивов поведения (так, практически все ученые доказывали ценность и самодостаточность личности), сколько в содержании социально желательного поведения, в том числе взаимоотношений между личностью и обществом в целом и ребенком и взрослым в частности.

Школа киников исходила из того, что истинная личность должна проявлять негативизм, демонстративное игнорирование общественного мнения. С их точки зрения каждый человек самодостаточен, т.е. имеет все необходимое для духовной, этической жизни в себе самом. Однако, как подчеркивал один из ведущих ученых этой школы **Диоген Синопский**, не каждый человек способен понять себя, прийти к самому себе и довольствоваться тем, что он имеет в себе. Люди привыкли к помощи общества, других людей, к комфорту.

Поэтому единственный путь к нравственному совершенству — это путь к себе, путь, ограничивающий контакты и зависимость от внешнего мира. Лучше всего таким самосовершенствованием заниматься с раннего детства, поэтому должны быть специальные школы киников для детей, хотя такое обучение возможно и в зрелом возрасте.

Путь нравственного развития и обучения в этих школах состоял из трех ступеней — аскеза, ападейкия и автаркия. Первая ступень состояла в отказе от комфорта и благ, которые дает общество. Киники, как правило, ходили в ветхой одежде, в лохмотьях в любую погоду, даже в дождь и холод не признавали теплых вещей, очень мало и плохо ели, не имели постоянного жилья, могли спать под открытым небом, не мыться. Они отрицали все достижения человеческой культуры, стремясь почти к анекдотическому опрошению. Таким образом преодолевалась, с их точки зрения, зависимость от общества, которое в обмен на комфорт требовало от человека ухода от себя. На следующей ступени человеку внушали необходимость игнорирования знаний, накопленных обществом, при этом утверждалось, что неграмотность также может являться достоинством. На третьей ступени независимости человека приучали не обращать внимания на общественное мнение, на похвалу и порицание людей. С этой целью было даже придумано специальное упражнение, в котором ученик должен был просить подавание у мраморной статуи, которую невозможно разжалобить. При этом успешным считалось поведение, при котором ученик продолжал свою речь, несмотря на каменное, холодное молчание статуи. Точно так же учеников приучали не обращать внимания на насмешки, оскорбления и угрозы, которыми сопровождалось их появление в городах в рваной и грязной одежде. Фактически киники, стремясь к незави-

ности, говорили не столько о самодостаточности, сколько о негативной реакции, негативизме по отношению к обществу, эпатируя общественное мнение. Не достигалась чаще всего и та нравственная цель, которую они ставили перед собой, — достижение свободы и покоя.

Естественно, что такое понимание этических норм не могло получить широкого распространения. Страницы многих книг того времени наполнены анекдотами про бродячую, скитальческую жизнь киников и про их стремление при помощи различных внешних приемов привлечь к себе общественное внимание. Более распространенным был подход известного греческого философа и психолога **Эпикура**, который доказывал, что не негативизм, но отчуждение, уход от общества есть наиболее этически верный путь духовного саморазвития и самосовершенствования.

В центре исследовательских интересов Эпикура стояла проблема изучения критериев нравственного и безнравственного, на основе которых можно оценивать поведение человека. Большое значение для этической концепции, развиваемой Эпикуром, имел и пример его собственной жизни, которую он (как и в свое время Сократ) стремился выстроить по законам, развиваемым в его теории. Он родился и вырос на острове Самос, где его отец был военным поселенцем. Начав заниматься науками с 14-летнего возраста, Эпикур в 18 лет приехал в Афины и занимался некоторое время в Академии, которую возглавлял тогда ученик Платона Ксенократ. Путешествия, преподавательская работа в Малой Азии расширили его кругозор. Он познакомился с трудами многих крупных ученых, однако, называя себя самоучкой, а не последователем определенной философской школы, Эпикур подчеркивал оригинальность своей концепции, существенно отличающейся от теории Демокрита, продолжателем которого он был. В 306 г. Эпикур окончательно переселился в Афины, где купил дом с большим садом, в котором открыл свою школу. Она получила название «Сад Эпикура». На ее воротах была помещена надпись «Странник, тебе здесь будет хорошо: здесь удовольствие — высшее благо». В отличие от учебных заведений Платона и Аристотеля школа Эпикура не была многочисленна и в ней существовали своеобразные отношения между преподавателями и учениками. Это были отношения друзей и соратников, сплоченных общими идеями и чаяниями, а не учеников и наставников. Неда-

ром сам Эпикур считал, что наибольшим благом в жизни является дружба и духовное общение.

Будучи последовательным материалистом, Эпикур стремился модернизировать учение Демокрита так, чтобы оно отвечало новым требованиям времени и прежде всего новому пониманию места человека и роли души в его психической организации. Исследуя разницу между душой животного и человека, Эпикур выделил четыре части души, три из которых существуют как у животных, так и у человека. Это огонь, дающий тепло, пневма, дающая возможность двигаться, и ветер, позволяющий дышать. Четвертая часть, «душа души», принадлежит только человеку и связана с психическими, а не физическими функциями души — с чувствами, мышлением, нравственностью.

Эпикур считал, что единственным источником добра и зла является сам человек, он же сам — главный судья собственных поступков. Таким образом, источник активности, так же как и источник морали, в самом человеке. Утверждая свободу воли, Эпикур стремился преодолеть детерминизм Демокрита, вводя новое свойство атомов — вес. Под действием собственного веса атомы могут отклоняться от заданного пути, точно так же под действием собственной воли человек может изменять свои поступки, свою судьбу. Говоря о нравственности как основном качестве, которое отличает человека от других живых существ (в этом Эпикур был согласен с Аристотелем и Платоном), Эпикур выступал против их идеи о том, что нравственно только поведение, основанное на разуме. Он полагал, что не разум, а чувства управляют поведением человека, заставляют его совершать то, что вызывает удовольствие, и избегать того, что вызывает неудовольствие. Последователь Эпикура известный римский психолог **Лукреций Кар** в своей поэме «О природе вещей», доказывая ведущую роль чувств, писал: «Неужели не видно, что об одном лишь природа вопит и что требует только, чтобы не ведало тело страданий, а мысль наслаждалась чувством приятным вдали от сознания заботы и страха?»

Эпикур подчеркивал, что с раннего детства детей надо учить различать свои желания и строить свое поведение, опираясь на это знание. Он утверждал, что все, что вызывает приятные чувства, является нравственным, говоря о том, что «нельзя жить приятно, не живя разумно, нравственно и справедливо, и наоборот,

нельзя жить разумно, нравственно и справедливо, не живя приятно». При этом Эпикур писал о том, что истинное наслаждение доставляют только духовные удовольствия, которые вечны и непреходящи, в то время как телесные удовольствия имеют временный характер и могут обернуться своей противоположностью. Так, после хорошего ужина с излишествами может заболеть голова или желудок, после контактов с незнакомой женщиной можно подхватить дурную болезнь, и только общение с книгами и друзьями вечно и всегда приносит радость. Развертывая это положение Эпикура, Лукреций Кар писал, что «все те, кто достичь до вершин удовольствий стремятся, гибельным сделали путь по дороге, к нему восходящей...», в то время как истинное счастье у того, «кто обладает богатством умеренной жизни, дух безмятежен его и живет он, довольствуясь малым».

Основной проблемой человеческой жизни Эпикур считает преодоление страха страданий, главным образом страха перед смертью, загробной жизнью. С его точки зрения, не страх перед наказанием, перед загробными муками, но собственный разум, собственная воля должны удерживать человека от дурных поступков. Страх не может привести к нравственности, так как в его основе лежит страдание. Кроме того, он высказал важную идею о том, что любой страх, прежде всего страх перед учителями, так же как и перед богами, тормозит развитие человека. Проповедуемый Эпикуром атеизм был связан именно с этой идеей, так как, по его убеждению, боги хотя и существуют, но не вмешиваются в жизнь людей. Это погруженные в высшее счастье самонаслаждения и блаженства высшие существа, которые обитают в пространстве между мирами совершенно безотносительно к этим мирам. Поэтому человеку не надо ни бояться их, ни надеяться на их помощь, опираясь в своей деятельности только на себя, свои потребности и мотивы, свои понятия о добре и зле.

Счастье, с точки зрения Эпикура, состоит в атараксии, т.е. в состоянии душевной невозмутимости. Атараксия достигается воспитанием, размышлениями. Человек, достигший ее, стремится «прожить незаметно», т.е. не участвовать в политике, в бесплодных спорах с невежественными людьми, которые не могут понять высказываемых ученым мыслей. Знание, говорил он, нельзя навязывать людям, они сами должны прийти к нему в своем стремлении к счастливой жизни. Эпикур считал необходимым

для ученого избегать активного участия в общественной жизни. Он доказывал, что только уединение и размышления с близкими друзьями дают настоящее наслаждение и приводят к открытию истины.

Доказывая этическую обоснованность отчуждения от общества, эпикурейцы писали о том, что общественная жизнь является источником тревог, зависти, жестокости и конформизма, поэтому нравственная жизнь — это жизнь личная, в кругу книг и близких, жизнь, посвященная самосовершенствованию и познанию. Однако Лукреций Кар выступал против отчуждения, утверждая, что наибольшее удовлетворение приносит активная позиция, предполагающая передачу своих знаний другим людям. Он также говорил о том, что ученый должен не только передавать знания другим, но и пытаться построить жизнь людей по лучшему образцу. По некоторым данным (а о жизни Лукреция Кара нам, к сожалению, известно не очень много), он не только говорил о необходимости активной позиции, но и принимал непосредственное участие в восстании Спартака и погиб совсем молодым. Таким образом, уже первые попытки переустройства мира учеными претерпели полную неудачу, и Лукреций Кар, так же как в свое время Платон, пострадал от своего желания передать истину политическим деятелям своего времени.

Однако с точки зрения возрастной психологии, вопросов воспитания и социализации детей в позиции Эпикура были и уязвимые места, так как в том случае, если человек в себе и только в себе находит силы для своей деятельности, сам себя и наказывает и поощряет, у него отсутствует необходимая для многих опора, помогающая преодолеть трудности и искушения, дающая надежду на то, что кто-то оценит его поведение и наградит. Если ребенка, как говорил Эпикур, учить опираться только на собственные силы, не бояться неудач и осуждения, то такое воспитание, безусловно, поможет быстрее найти свою дорогу сильным людям, но может быть болезненно и даже опасно для слабых, которым нужна помощь и поддержка. Эпикур считал, что страх перед учителями, так же как и перед богами, тормозит развитие человека. Однако наказание является не только острасткой и бичом для непослушных, оно помогает слабым людям держать себя в узде и не преступать закон. Оно также помогает тревожным и медлительным детям ориентироваться в окружающем мире, показывает им границы собственных возможностей. Для многих детей

(и для некоторых взрослых) пропадает и прелесть поступка, за который никто не похвалит. Поэтому проповедуемый Эпикуром подход к воспитанию не мог быть приемлем для всех и давал хороший эффект в основном для решительных и уверенных в себе детей. Современные психологи и педагоги также дискутируют о том, какой стиль общения наиболее благоприятен для детей — авторитарный или демократический. Данные многих отечественных и зарубежных ученых показывают, что демократический стиль (о котором фактически и говорил Эпикур) наиболее благоприятен для сильных, импульсивных, гибких детей, но не всегда пригоден для слабых, инертных и тревожных.

О внутренней независимости, автономии человека говорили и **стоики**. Однако, в отличие от Эпикура, они подчеркивали необходимость ранней социализации, подчинения законам, действующим в данном обществе, говоря о том, что каждый должен «честно выполнять возложенную на него роль». Эта школа разрабатывала более приемлемую для большинства людей этическую концепцию и постепенно получила широкое распространение. Она зародилась еще в Древней Греции. Закладывали основы стоической этики деклассированные люди — бывший борец **Зенон**, отпущенный на свободу раб **Хризипп**. Постепенно приобретая все большую популярность, их концепция завоевывала новые слои общества, и в римский период эта школа была одной из самых известных и распространенных, к ней принадлежали многие известные политики, в том числе сенаторы **Сенека**, **Катон Младший**, **Цицерон**, **Брут**, император **Марк Аврелий**.

Стоики признавали наличие в природе активного и пассивного начал, связывая их с причиной и материей. Сенека писал, что «материя костенеет в неподвижности, причина же, или разум, ворочает материю как хочет, придавая ей форму ... так в статуе существует и материя — бронза, и причина — художник, который придает материи обличье». Так он пришел к одному из важнейших положений своей концепции, связав причину с ваятелем, художником, от которого зависит причина всех причин, и отождествив их с судьбой. Приложив понятие о причине к судьбе человека, стоики построили свое учение о психической активности, свободе воли и нравственности.

Одним из главных моментов концепции стоиков был вопрос о свободе духа. Ни одно из положений их учения не может срав-

ниться по важности с ее утверждением. Однако, провозглашая абсолютную свободу личности, они подчеркивали, что свобода духа не тождественна свободе действия.

Противопоставляя духовную, внутреннюю свободу свободе поведения, свободе внешней, стоицизм исходил из того, что в мире есть только три категории — благо, зло и безразличие. Благо — все то, что соразмерно с природой человека, в том числе выдержка, умеренность, разум. Зло — излишества, аффекты. А безразличие — это то, что относится только к внешней стороне жизни людей, т.е. богатство и бедность, смерть, болезнь или здоровье. Понимание того, что ни богатство, ни власть ничего не прибавляют к внутренней силе человека, помогает ему преодолеть аффекты и не впадать в ярость или отчаяние при разорении или болезни.

Таким образом, один из главных постулатов этой школы заключался в том, что человек не может быть абсолютно свободным, так как он живет по законам того мира, в который попадает. Предвосхищая слова Шекспира о том, что весь мир — это театр, они писали о том, что человек является только актером в той пьесе, которую ему предоставила судьба. При этом он не может выбрать ни пьесы, в которую он попал, ни своей роли. Это ему дано его судьбой, роком, который никто не может изменить. Что же может сам человек? Он может только с достоинством играть ту роль, которая ему уготована. Таким образом, получалось, что у человека есть две формы свободы — внешняя и внутренняя. Внешняя свобода — выбор пьесы и роли — не доступна человеку, но внутренняя свобода — способ игры, исполнения этой роли — всецело в его воле. Понимание своей роли и своего предназначения в жизни дает человеку ощущение свободы, которая, таким образом, является познанной необходимостью, о чем позднее писал известный ученый XVII в. Спиноза. О внутренней свободе, свободе самопознания и творчества, которая помогает преодолеть самые тяжелые обстоятельства, писал и основатель логотерапии В. Франкл, который развивал идеи стоиков на современном материале, полученном психологической наукой.

Таким образом, главный нравственный закон стоиков гласил, что личная свобода проявляется в том, что каждый человек может сохранить свою сущность, свое достоинство в любых, самых тяжелых обстоятельствах. Человек с ранних лет должен понять, что он не в силах изменить свою судьбу, не в силах уклониться от нее.

Сенека писал, что «желающего судьба ведет, а нежелающего — тащит». Поэтому хочешь ты или нет, все равно будешь выполнять волю рока. Но ты можешь являть собой жалкое зрелище плачущего и не понимающего своего предназначения человека, а можешь идти по жизни с гордо поднятой головой, сознавая, куда идешь.

Хотя многие ученые того времени и доказывали, что в определенных условиях человек теряет нравственные силы, что превращает его в животное, лишая духовности, Сенека, в согласии с основными позициями стоической школы, отрицал это, подчеркивая, что сильный человек в любых условиях, даже в рабстве и тюрьме, внутренне свободен. В отличие от эпикурейцев стоики не считали, что человек должен уклоняться от общественной жизни, говоря о том, что любую посланную судьбой роль, в том числе роль императора или раба, он должен играть честно и добросовестно. Ведь по сути они равны и в принципе могут поменяться местами в другой жизни. При этом рабство, по их мнению, не распространяется на всю личность раба, но только на его тело.

Стоики утверждали, что «кто охотно повинуется приказанию, тот избегает самой неприятной стороны рабства — делать то, чего не хочешь». Несчастен не тот, кто исполняет чужие приказания, а тот, кто исполняет их против воли, поэтому надо приучить себя желать того, что требуют обстоятельства. С этой точки зрения рабом является любой человек, который требует от жизни невозможного и находится в рабстве у страха, зависти, жадности. Так этика стоиков наполняется нормативным нравственным содержанием, в котором важное место занимает традиционное для римской школы убеждение в существовании нравственной нормы, особенно ярко проявляемой при воспитании детей.

Давая советы учащимся, Сенека писал о том, что надо быть направляемыми, а не исправляемыми. Доказывая, что задачей воспитания является направление учащихся по пути морального самосовершенствования, он говорил о связи нравственности с разумом и самообладанием. Таким образом, главной опасностью в процессе этического воспитания и для стоиков и для Платона была стихия чувств, которую необходимо обуздать в детях для их же пользы. Достижение полного владения собой, спокойствия, которое не нарушается никакими житейскими волнениями, есть

признак наивысшего психического здоровья и с точки зрения Марка Аврелия, который говорил: «Считай за признак полного развития, если тебя не будет смущать никакой шум, не будут волновать никакие голоса, слышатся ли в них льстивые слова, или угрозы, или просто пустые звуки».

Однако свобода духа, по мнению стоиков, проявляется не только в рациональной оценке себя и своей судьбы, но и в возможности уйти из этой жизни, если она тебя не устраивает. Они были убеждены, что рок может отнять у человека жизнь, но не смерть, которую выбирает не смирившийся человек, предпочитающий достойную смерть потере личной свободы. Развивая это положение, Сенека в письмах к Луцилию подчеркивал, что неважно, длинна или коротка жизнь, важно, чтобы она была достойно сыграна.

Необходимо отметить, что в концепции стоиков не было мыслей о пассивности, беспомощности людей, наоборот, она была преисполнена веры в человека, в могущество его разума. Сенека писал о том, что деятельный человек не станет отчаиваться, если у него что-либо не получается. Такой человек на минуту остановится, вздохнет, скажет: «Не судьба!», улыбнется и снова примется за дела. С ранних лет детям внушали, что они могут абсолютно все понять и преодолеть. Марк Аврелий в своем наставлении юношам писал: «Если тебе недоступно что-то, не думай, что это недоступно всем, но если это доступно кому-то, то и тебе также, ибо ты — человек». Таким образом, каждый ребенок должен был понять, что, несмотря на внешние ограничения (бедность, болезнь, рабство и т.п.), в нравственном и интеллектуальном плане он ничем не отличается от более удачливых сверстников и потому законы и требования для него те же, что и для них.

С точки зрения стоиков, единственным ограничением для свободы и нравственного самосовершенствования человека являются аффекты, которые нарушают разумный строй жизни и бодрость духа. Они представляются и главной опасностью, мешающей процессу этического воспитания, а потому стихию чувств необходимо обуздать в детях для их же пользы. Человеку также необходимо научиться соблюдать правила поведения, диктуемые его ролью, чтобы получать как можно меньше замечаний от других людей, ущемляющих его достоинство. Уже в детстве важно обучать людей упражнениям, помогающим борьбе с аффектами.

Стоиками была разработана теория аффектов, в том числе и способы борьбы с ними, которым необходимо было обучать де-

той уже с первых лет жизни. Они открыли, что аффекты связаны с телесными изменениями, доказав, что первой стадией развития аффекта становятся соматические изменения, следствием которых являются психологические — человеку кажется, что то-то случилось и надо реагировать. Соответственно и при борьбе с аффектом телесные выражения, движения играют большую роль, усиливая аффект. Поэтому нельзя придавать аффекту внешнее выражение, так как тогда с ним будет труднее бороться. Об этом же много позже писал Ч. Дарвин, который исследовал связь эмоций с выразительными движениями. Стоики также подчеркивали, что аффект нельзя усиливать воображением и нельзя одобрять поведение, связанное с ним. Такие упражнения, особенно в детском возрасте, они считали основой формирования нравственной личности.

Однако если закономерности формирования и преодоления аффектов нашли достаточно широкое распространение в психолого-педагогической практике, то идеи стоиков о развитии социально-адаптированной, послушной, но внутренне независимой и самостоятельной личности не получили адекватного воплощения.

Проблемы этического воспитания, поставленные еще в Древней Греции, не потеряли своей актуальности и сегодня, что делает особенно значимым анализ взглядов ученых того времени.

Психологические аспекты обучения и воспитания детей в период средневековья

Вопросы психического развития и, особенно, формирования социально адаптированной личности получили новое развитие в средние века, с III в. по XIV в. В этот период религия оказывала серьезное влияние на развитие науки, особенно такой социально ориентированной, как психология. Поскольку вопросы души, духовной жизни и самосовершенствования стали предметом религии, изменился и предмет психологии, которая из науки о душе постепенно стала превращаться в науку о познавательных процессах. В детской психологии на первый план в это время вышли проблемы развития познания, исследования основных познавательных процессов как этапов развития познания у детей, динамики их становления и методов их формирования.

Одним из первых новый подход к пониманию души и ее генезиса сформулировал выдающийся греческий философ **Плотин**,

который преподавал в Риме свое учение, включающее новые моменты в трактовке души и ее способностей. Это учение в дальнейшем было названо неоплатонизмом, поскольку, отправляясь от учения Платона, Плотин внес в него собственную трактовку возможностей человеческой души. Одним из главных качеств души выступало ее единство. Она сама создает единство и потому не может ни порождаться отдельными элементами, ни быть из них построенной. Таким образом, Плотин ввел важное для современной возрастной психологии понятие единства, или целостности, сознания и личности человека, которое формируется в первые годы жизни и является основой тождественности (идентичности) человека самому себе.

Не менее важным было и положение Плотина о самосознании как основе достижения этого единства. Он доказывал, что мир состоит из нескольких концентрических кругов, в центре которых размещается всеобщий разум, излучающий знания так же, как солнце излучает тепло. Далее по кругам в его учении размещались души, тела людей, животных, неодушевленные предметы. При этом в душе выделялось две стороны — обращенная к разуму и обращенная к внешнему миру. Та сторона души, которая обращена к разуму, больше освещается его светом, более возвышенна по сравнению с телесной стороной души, больше склонна к познанию.

Говоря о развитии детей, Плотин выделяет три пути познания. Обращаясь к природе, душа познает окружающий мир посредством ощущений. Этот путь является основой формирования новых знаний об окружающем мире и становится главным направлением воздействия на ребенка.

Душа также может обратиться к себе самой, т.е. вводится понятие о самонаблюдении, посредством которого человек получает знания о себе. Вводится и третий путь познания — душа обращается к всеобщему разуму и, сливаясь с ним, извлекает те знания, которые хранятся в нем. В принципе об этом пути говорил и Платон, однако у неоплатонистов впервые подчеркивается непосредственный характер этого способа передачи знания. Плотин утверждал, что этой передаче предшествует особое состояние души, так называемый экстаз. В этом состоянии человек приходит к мысли о том, что он и разум — единое. Позже, уже в христианстве, идеи об этом способе познания развивались на-

правлением, которое называли мистикой. Мистики отрицали необходимость посредника (священника) между человеком и Богом и настаивали на том, что в момент наивысшей кульминации молитвенного состояния, которое они также называли экстазом, божественное откровение снисходит на человека и ему открываются истины.

Таким образом, знание об общих закономерностях мира ребенок может получить без посредников, обращаясь непосредственно к всемирному разуму: знание об окружающем мире и его законах, в частности о правилах и нормах поведения, он получает от окружающих взрослых, а знание о себе самом он может получить только на основе самонаблюдения, обращаясь к собственной душе.

Выделив обращенность души на себя в качестве одного из направлений ее активности, Плотин понимает психическое действие любого уровня как чисто духовное. Не только «чистое» мышление, но и все другие проявления жизни трактуются как производные души. Уже в ощущениях душа действует, а не только испытывает. В процессах же памяти, где нет непосредственной зависимости от внешнего, она получает полный простор. Память — это не запас впечатлений, она есть не что иное, как знание души о своих прежних действиях, поэтому она является основой единства сознания, соединяя в нем прошлое и настоящее. Но душа обладает не только памятью на совершенные действия. Ей свойственно знание и о тех актах, которые она производит в данный момент, будь то акты чувственного или интеллектуального характера. В ней возникает образ, отображение ее собственной работы. К ходу ее действий как бы пристраивается отражательный аппарат, дублирующий этот ход в виде представления о нем, именуемого фантазией. Таким образом, у человека существует сопровождающее все психические функции внутреннее представление, способность к осознанию которого необходимо развиваться уже с первых лет жизни ребенка. У Плотина психология впервые становится наукой о явлениях сознания, понятого как самосознание, а самосознание служит главным гарантом и основой единства сознания, личности человека, способного к интроспекции — наблюдению и анализу собственных состояний.

Дальнейшее развитие учения о самосознании и познавательной активности души связано с именем известного римского

ученого и богослова **Августина Аврелия**, который вошел в историю науки под именем Августина Блаженного. Его учение ознаменовало переход от античной традиции к средневековому христианскому мировоззрению. Считая душу орудием, которое правит телом, он утверждал, что ее основу образует воля, а не разум. Тем самым он стал основоположником учения, названного впоследствии волюнтаризмом (от латинского «волюнтас» — воля).

Вслед за Платином Августин сосредоточился на вопросе о познаваемости субъектом собственных психических актов и состояний как о действии, отличном от восприятия предметов посредством внешних органов чувств, направив психологическую мысль на проблему самосознания. В то же время он ввел понятие о врожденной активности души — основе ее развития. Именно эта активность, направляя и трансформируя познание и поведение человека, является основой его воли. В дальнейшем эта идея Августина реализовалась в концепции саморазвития психики, утверждавшей, что генезис психики не зависит от внешнего воздействия и направляется собственной, врожденной активностью, устремленной на развитие. Важным моментом для детской психологии было и резкое осуждение насилия над ребенком, стремления взрослых жестко управлять его поведением и направлять его интересы. Августин утверждал, что направляется волевая активность только Богом, причем это управление производится при помощи самосознания, т.е. осознания самим ребенком своих возможностей и стремлений. Такой путь саморазвития был описан Августином в его «Исповеди», полной глубоких размышлений об отношениях личности с другими людьми. Показав коллизии становления личности, Августин в этой работе создал в европейской культуре традицию «исповедей» как сочинений, воссоздающих процесс осмысления индивидом своей жизни и стремления к самосовершенствованию.

Большое значение в этот период придавалась разработке способов преодоления отклонений в психическом развитии детей, формированию конформной, но активной в границах социальной роли личности. Необходимо отметить, что содержание самосознания человека в то время существенно отличалось от современного. Не только дети, но и взрослые не имели достаточных знаний о том, что находится за границами их географического мира. Поэтому представления о нормах и правилах поведения,

о ценностных ориентациях, существующих в определенной области, считались незыблемыми и обязательными для всех. Уверенность в универсальности и однотипности пути развития личности делала данные нормы чрезвычайно жесткими. Это сужало вариативность поведения, но в то же время отсутствие альтернативных способов социальной адаптации облегчало этот процесс для большинства детей. Облегчало адаптацию и сознание безграничности жизни человека, так как уверенность в бессмертии души, возможности жить бесконечно и повторяться, исправлять ошибки, сделанные в данной жизни, помогала менее аффективно воспринимать трудности, болезни, смерть близких, повышала психологическую устойчивость многих людей. В то же время такая жесткая фиксация единственного социально одобряемого типа развития существенно сужала адаптационные возможности тех детей, которые по своим индивидуальным особенностям (импульсивности, решительности, стремлению к анализу, а не принятию на веру информации) отличались от общепринятых, модельных типов личности.

В этот период широкое распространение находили работы стоиков, связанные с формированием у детей таких качеств, как терпение, умение стойко переносить трудности, посылаемые судьбой, хотя вторая часть их учения о необходимости формирования внутренней свободы и чувства собственного достоинства не находила отклика в науке того времени.

В период средневековья обучение было по преимуществу схоластическим, причем на протяжении долгого периода времени (до XII в.) образованными, грамотными людьми становились главным образом лица духовного звания, так как светских школ и, тем более, высших учебных заведений фактически не существовало.

Светское образование (преимущественно рыцарское) давалось в основном при дворе монарха или феодала. Зачатки такого воспитания появились уже в римский период, при дворах императоров. Это было главным образом физическое развитие, которое в рыцарстве стало самоцелью, превратившись в систему военных упражнений. Юношам преподавали и основы военного искусства, однако большинство даже знатных рыцарей не умело читать и писать. Первые светские университеты появились только в XII в., сначала в Италии, а затем и во Франции, в Париже.

Таким образом, можно сказать, что именно духовенство, церковные и монастырские школы являлись в тот период главными очагами культуры, так как сохраняли в своих библиотеках накопленные предыдущими поколениями знания.

Схоластика, которая первоначально была прогрессивным явлением, так как развивала умение логически мыслить, приводить систему доказательств и логично строить свою речь, со временем приобрела догматический характер и превратилась в набор силлогизмов. В церковных школах обучение сводилось в основном к развитию памяти, ученики заучивали тексты наизусть, писали только под диктовку преподавателя, обучались ораторскому искусству, в котором главным было умение вести дискуссию по строго определенным правилам, установленным высокими авторитетами. Такое обучение препятствовало развитию творческой активности детей, превращая их в пассивных проводников чужих мыслей. Несмотря на то что и в церковных и впоследствии в светских школах уделялось большое внимание этике, формированию социально адаптированной личности, нравственное поведение понималось прежде всего с его внешней, формальной стороны — как развитие благообразных привычек и обычаев, а не мыслей и самостоятельности суждений.

Разрабатывались в то время и способы снижения внутренней напряженности, стресса, технологии преодоления невротических состояний. К этим способам относились прежде всего элементы карнавальной культуры, так как возможность на время изменить свой статус, забыть о жестких, регламентированных обязанностях и нормах поведения открывала простор для катарсического очищения в карнавальном действии. Нарушения всех запретов, которые так регламентировали жизнь, давали возможность снизить уровень эмоциональной напряженности, избавиться от страха и чувства тревоги.

Способы эмоциональной разрядки, избавления от страха и чувства вины разрабатывались и в церковной культуре. Терапевтический эффект церковных обрядов был тесно связан с глубокой верой, которую прививали детям с самого раннего возраста. Это были прежде всего обряды исповеди и индульгенции, которые давали людям уверенность в возможности прощения и искупления сделанных ими ошибок и проступков. Таким образом, недовольство собой не накапливалось, что способствовало

уменьшению внутренней напряженности детей, предотвращало снижение их самооценки.

С VIII в. по XI в. исследования психического развития и способов влияния на этот процесс велись главным образом на Востоке, куда переместились основные психологические и философские школы из Греции и Рима. Большое значение имел и тот факт, что арабские ученые настаивали на том, что исследования психического развития детей должны основываться не только на философских концепциях о душе, но и на данных естественных наук, прежде всего медицины.

Известный арабский мыслитель **Ибн Рушд** (латинизированное имя **Аверроэс**) жил в Испании, Марокко, где занимал должность судьи и придворного врача. Основные его труды представляли собой оригинальный комментарий к сочинениям Аристотеля. Этот комментарий приобрел значение самостоятельного учения, которое оказало большое влияние на западноевропейскую мысль эпохи средневековья.

Ибн Рушд доказывал, что, следуя Аристотелю, необходимо изучать неразрывные связи между функциями организма и теми ощущениями, чувствами, мыслями, которые человек испытывает в качестве процессов, присущих его душе. Как врач, Ибн Рушд, тщательно изучая устройство человеческого тела и его органы чувств, показал зависимость восприятия окружающего мира от свойств нервной системы.

Главный вывод Ибн Рушда заключался в том, что вместе с распадом тела индивидуальная душа человека тоже уничтожается. Вместе с тем арабский мыслитель выдвинул необычное представление о том, что универсальный для всех людей разум сохраняется и после распада тела и это свидетельствует о богоподобии человека. Мир вечен и подчиняется собственным законам, которые можно логически объяснять. Возможно и опытное исследование природы вещей, в том числе души человека, и каждый обладает способностями к такому познанию. Не отрицая индивидуальных различий, ограничивающих возможности каждого отдельного человека, Ибн Рушд подчеркивал, что принципиальные возможности людей в постижении истины неограниченны и важно только научить детей правильно мыслить, привить им желание размышлять.

Кроме того, большое значение для детской психологии имели работы другого выдающегося арабского мыслителя **Ибн Сины**

(латинизированное имя **Авиценна**), который был одним из самых выдающихся врачей в истории медицины.

Обобщенное знание, накопленное вековым опытом изучения поведения живых существ, с которым имеет дело практическая медицина, было изложено в трактате Ибн Сины «Канон врачебной науки». Этот трактат на протяжении нескольких столетий пользовался популярностью и авторитетом не только на Востоке, но и в странах Западной Европы (начиная с XII в., когда он был переведен на латинский язык). В Европе этот трактат затмил труды великих древних врачей Гиппократ и Галена. Уже оди это говорит о том, что Ибн Сина не ограничился представлениями о функциях организма, которые накопила прежняя наука, а обогатил их новыми сведениями и обобщениями. Следует иметь в виду, что под медициной тогда понималась не узкоспециальная область врачевания. Она охватывала объяснения, которые в дальнейшем стали относить к таким дисциплинам, как химия, ботаника, астрономия, география и др. И, конечно, во всех этих дисциплинах имелось реальное эмпирическое знание, умело обобщенное Ибн Синой в «картину человека».

В своем объяснении жизнедеятельности Ибн Сина неуклонно придерживается идеи о зависимости психики от головного мозга. Определяющей служила установка на выяснение зависимости душевных явлений от телесного устройства и общих сил природы, которые действуют по открытым для опыта (в том числе медицинского) законам.

Положение о зависимости психических явлений от физиологических выдвигалось Ибн Синой применительно к чувствительности организма, его способности реагировать на внешние раздражения, а также применительно к его эмоциональным состояниям. Познание функций души было направлено на познание материального, органического тела, доступного чувственному наблюдению, воздействию лекарственных и хирургических средств и т.д.

Ибн Сина не ограничивался опорой на факты, почерпнутые при изучении простейших реакций организма. Он учил, что, используя эти факты, можно объяснить и такие сложные явления психической жизни, как воображение, когда человек воссоздает и даже изменяет в своей душе воспринятые прежде образы вещей.

Во всех случаях Ибн Сина апеллировал к своему врачебному опыту. Он был одним из первых исследователей в области возрастной психофизиологии, изучал связь между физическим разви-

нием организма и его психологическими особенностями в различные возрастные периоды. При этом важное значение придавалось воспитанию. Именно посредством воспитания, учил он, осуществляется воздействие психики на организм, так что оно, являясь активной силой, способно физиологические свойства этого организма изменять в определенном направлении. Особое место при этом отводилось чувствам, аффектам, которые испытывает дитя в различные возрастные периоды. Аффекты же эти возникают обычно при общении с родителями, при их воздействии. Соответственно, вызывая у ребенка те или иные аффекты, взрослые формируют его натуру, его организм, всю систему его психофизиологических функций.

Нельзя не обратить внимание на то, что за всеми этими положениями скрыта общая мысль о способности регулировать внутренние, психические состояния человека путем воздействия на его поведение. Идея взаимосвязи психического (как зависящего от этого поведения) и физиологического разрабатывалась Ибн Синою исходя из принесшего ему мировую славу медицинского опыта. Сохранились сведения, что он в ряде случаев выступал как превосходный психотерапевт, в частности, излечил юношу, который погибал от истощения из-за нежелания принимать пищу. При лечении использовался прием, который в современной науке называется ассоциативным экспериментом. По изменению пульса этого юноши Ибн Сина, называя различные объекты, установил какие именно из этих объектов вызывают у него аффект, препятствующий приему пищи.

Ибн Сине также приписывают постановку опыта, который предвосхитил изучение явления, названного «экспериментальным неврозом». Двум баранам давалась одинаковая пища. Но один питался в нормальных условиях, тогда как около второго стоял на привязи волк. Страх влиял на пищевое поведение этого барана. Он, хотя и ел, но быстро худел и погиб. Неизвестно, какое объяснение давалось этому опыту, но его схема говорит об открытии роли «сшибок» противоположных эмоциональных установок (потребность в пище — с одной стороны, страх — с другой) в возникновении глубоких соматических сдвигов. Сказанное дает основание видеть у Ибн Сины зачатки экспериментальной психофизиологии эмоциональных состояний.

Таким образом, развитие знаний о психике детей и путей воздействия на нее обогатилось в средние века многими важны-

ми данными, в частности методами экспериментального исследования и регуляции эмоциональных состояний, в том числе и аффективных реакций. В то же время способы обучения и воспитания детей, общий стиль общения взрослых с детьми серьезно отставали от тех данных, которые были получены наукой и нуждались в переосмыслении. Именно эти вопросы, связанные с практикой воздействия на психическое развитие и формирование личности ребенка, и встали прежде всего перед учеными в эпоху Возрождения.

Вопросы психологического развития детей в эпоху Возрождения

Против схоластических и авторитарных, не учитывающих интересы и индивидуальные стремления детей, подходов к их воспитанию, выступили ученые-гуманисты в эпоху Возрождения, стремясь восстановить основы классического образования, развить у воспитателей интерес к личности ребенка. Большое внимание уделялось и разработке новых принципов обучения, ведущими из которых стали наглядность и природосообразность, о которых впервые заговорил еще Аристотель.

Эразм Роттердамский считал, что честолюбивые притязания, которые использовались как средства стимулирования обучения Плутархом и Квинтилианом, вредны для нравственного развития. Заимствуя идею сочетания наглядности с положительными эмоциями, испытываемыми детьми во время занятий, он заменил буквы из слоновой кости на «печеные буквы», т.е. на буквы, которые выпекались из муки и в процессе обучения съедались детьми. Таким образом, наглядность осталась, хотя эмоциональные проявления стали связываться с более непосредственными и, с его точки зрения, моральными и управляемыми эмоциями. Эта система, основанная на том, чтобы увеличить у учеников усердие и любознательность путем поощрения со стороны преподавателей, особенно последовательно была разработана иезуитами. Вюртембергский школьный закон 1559 г. сделал достижения гуманистов и реформаторов принципами, поскольку он требовал «доставлять ребенку любовь и радость» и учить в соответствии с индивидуальными особенностями детей.

Эти новые подходы к образованию базировались на данных, полученных в работах Р. Бэкона, Х. Вивеса, Х. Уарте.

Английский психолог **Роджер Бэкон** одним из первых выступил против схоластических методов обучения, основывающихся на изучении определенных догматов. Он ратовал за развитие объективного знания, доказывая, что опыт, эксперимент и математика должны быть положены в основу всех наук. Основываясь на взглядах Аристотеля, Бэкон доказывал, что ощущения являются ведущим психическим процессом, материалом, из которого рождается знание, а потому чисто вербальные методы обучения детей не отвечают задаче развития их интеллекта. Ему же принадлежит известный тезис: «Знание — сила», доказывавший безграничность способностей и возможностей человеческого ума.

О необходимости формирования у детей способности наблюдать и делать правильные выводы из полученных данных писал и известный испанский ученый **Хуан Вивес**. Он получил образование в Англии, долгое время работал там, а также в Голландии и Германии, поддерживая дружеские отношения со многими европейскими учеными того времени — Т. Мором, Э. Роттердамским и др. В своей работе «О душе и жизни» Вивес обосновал новый подход к задачам обучения и воспитания детей, базирующийся на развитии их интереса к чувственному опыту, а также предложил новый способ обобщения чувственных данных — индукцию. Хотя операционально-логические способы индуктивного метода были позднее детально разработаны Ф. Бэконом, Вивесу принадлежит доказательство возможности и обоснованности логического перехода от частного к общему. Основой такого перехода, по мнению Вивеса, являются законы ассоциаций, а ассоциация впечатлений определяет природу памяти. На этой же основе возникают простейшие понятия, дающие материал для всей последующей работы интеллекта. Наряду с сенсорной стороной душевной деятельности важное значение придавалось и эмоциональной. Вивес одним из первых пришел к выводу, что наиболее эффективно для подавления негативного переживания не его сдерживание или подавление разумом, а вытеснение другим, более сильным переживанием. Психологическая концепция Вивеса послужила обоснованием для разработки педагогической концепции Я. Коменского.

Не меньшее значение для разработки новых педагогических методов имела и книга другого известного испанского психолога

Хуана Уарте «Исследование способностей к наукам». Это была первая в истории возрастной психологии работа, ставящая в качестве специальной задачи изучение индивидуальных различий в способностях с целью профессионального отбора. В своем исследовании он впервые поставил четыре вопроса:

1. Какими качествами обладает та природа, которая делает человека способным к одной науке и неспособным к другой?

2. Какие виды дарования имеются в человеческом роде?

3. Какие искусства и науки соответствуют каждому дарованию в частности?

4. По каким признакам можно узнать соответствующее дарование?

Способности сопоставлялись со смесью четырех элементов в организме (темпераментов) и с различием в сферах деятельности (медицина, юриспруденция, военное искусство, управление государством и т.д.), требующих соответствующих дарований.

Основными способностями признавались воображение (фантазия), память и интеллект. Каждая из них объяснялась определенным темпераментом мозга, т.е. пропорцией, в которой смешаны главные соки. С другой стороны, науки и искусства оценивались с точки зрения того, какую из трех способностей они требуют. Это направило Уарте на психологический анализ деятельности полководца, врача, юриста, теолога и т.д. Зависимость таланта от природы не означает, по его мнению, бесполезности воспитания и труда. Однако и здесь имеются большие индивидуальные и возрастные различия. Существенную роль в формировании способностей играют физиологические факторы, в частности характер питания.

Уарте считал, что особенно важно установить внешние признаки, по которым можно было бы различать качества мозга, определяющие характер дарования. И хотя его собственные наблюдения о соответствиях между телесными признаками и способностями очень наивны (он, например, выделял в качестве таких признаков жесткость волос, особенности смеха и т.п.), сама идея о корреляции между внутренним и внешним являлась, как показал последующий путь дифференциальной психологии, вполне рациональной. Уарте мечтал об организации профессионального отбора в государственном масштабе: «Для того, чтобы никто не ошибался в выборе той профессии, которая больше всего подхо-

лит к его природному дарованию, государю следовало бы выделить уполномоченных людей великого ума и знания, которые открыли бы у каждого его дарования еще в нежном возрасте; они тогда заставили бы его обязательно изучать ту область знания, которая ему подходит».

Однако, как справедливо отмечала известный немецкий психолог Шарлотта Бюлер, все, что в это время предпринималось для улучшения процесса преподавания, делалось в интересах преподавания в узком смысле слова, так как психическое развитие ребенка изучали лишь постольку, поскольку это служило целям оптимизации обучения. Такой подход характерен не только для Роттердамского, но и для Х. Вивеса, Р. Бэкона, Я. Коменского. Справедливо выступая против схоластики и зубрежки, которые не только отупляли детей, тормозили развитие их творческой и познавательной активности, но и снижали мотивацию к учебе, эти ученые стремились к соответствию с естественными методами, к учету психических возможностей детей. Недостатком такого подхода было то, что призывая подражать природе, Вивес и Коменский понимали под природой прежде всего не внутреннюю природу детей, их мир и психические особенности, но окружающий мир, в котором существуют примеры перехода от простой, низкоорганизованной материи к сложным, высокоорганизованным существам. Этим переходам от простого к сложному и стремились подражать преподаватели, разрабатывая свои методы обучения.

Однако и в таком механическом подходе была та ценность, что, анализируя этапы развития природы, ученые приходили к выводу о наличии соответствующих периодов в психическом развитии детей. Таким образом были заложены основы периодизации, хотя первая детальная научная периодизация была разработана только Ж.-Ж. Руссо.

ВОПРОСЫ

1. В чем заключался метод наводящих вопросов Сократа?
2. На чем основано положение Сократа и Платона об интуитивном мышлении?
3. В чем разница взглядов Платона и Аристотеля по вопросу о роли искусства в воспитании детей?

4. В чем состояли основные принципы обучения в греческих и римских школах?
5. В чем заключались основные подходы к пониманию и исследованию одаренности у Квинтилиана?
6. В чем разница в понимании этически правильного поведения между эпикурейцами и стоиками?
7. На чем основан подход к проблеме самосознания и самонаблюдения в концепции Плотина?
8. Какие способы психологической коррекции были разработаны в период средневековья?
9. Какие основные проблемы детской психологии решались психологами в эпоху Возрождения?
10. В чем состояли основные недостатки подхода ученых к исследованию психики детей в эпоху Возрождения?

ЛИТЕРАТУРА

- Аристотель*. О душе. — М., 1937.
Аристотель. Сочинения. — М., 1975. — Т. 1.
Богомолов А.С. Античная философия. — М., 1985.
Геродот. История. — М., 1993.
Грановский Т.Н. Лекции по истории средневековья. — М., 1987.
Ждан А.Н. История психологии: от античности до наших дней. — М., 1990.
Ибн Сина. Канон врачебной науки. — Кн.1. — Ташкент, 1954.
Лукреций Кар. О природе вещей. — М., 1936.
Материалисты Древней Греции. — М., 1955.
Платон. Сочинения: В 3 тт. — М., 1968.
Уатре Х. Исследование способностей к наукам. — М., 1960.
Ярошевский М.Г. История психологии. — М., 1996.

Глава 2

ПОДХОД К ПРОБЛЕМАМ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В ФИЛОСОФСКИХ ТЕОРИЯХ СОЗНАНИЯ

Исследования психологического развития детей в Новое время

Развитие общества в Новое время привело к необходимости разработать объективную научную основу под высказанными гуманистами взглядами о психике ребенка. Для этого важно было обосновать объективные методы исследования содержания души, показав, что знания, полученные при помощи схоластических вербальных операций, нельзя считать истинными. К доказательству возможности выведения общих понятий из данных чувственного опыта и обратился известный ученый **Френсис Бэкон**.

Английский психолог, философ и политик Ф. Бэкон является основателем опытной, эмпирической психологии. Свою политическую карьеру он начал при королеве Елизавете. В течение многих лет он был членом парламента, в качестве адвоката королевы ему пришлось выступить обвинителем против своего покровителя графа Эссекса. По поручению королевы он написал памфлет в оправдание процесса. Последующие биографы и исследователи творчества Бэкона более всего ставят ему в вину это предательство, совершенное им по отношению к его единственному другу и покровителю, считая его более тяжким проступком, чем последующие, за которые он был осужден. Недаром имя Бэкона часто в истории науки приводится как пример несовпадения таланта и нравственности.

При Якове I Бэкон стал хранителем печати (1617), а в 1618 г. — лордом-канцлером и бароном. Однако в 1621 г. его карьера катастрофически оборвалась. Он был уличен в том, что принимал подарки, носившие характер подкупа, лишен всех должностей и осужден. После освобождения Бэкон уехал во Францию и жил в уединении, занимаясь наукой.

В своих книгах «Опыты» (1597), «Новый Органон» (1620) Бэкон выступал апологетом опытного, экспериментального знания служащего покорению природы и усовершенствованию человека. Только такое знание, доказывал он, достойно звания науки. Разрабатывая классификацию наук, он исходил из положения о том, что религия и наука образуют самостоятельные области, их смешение грозит опасностью появления еретической религии или фантастической философии. Такой деистический взгляд свойствен Бэкону и в подходе к душе. Выделяя боговдохновенную и телесную души, он наделил их разными свойствами (ощущение, движение у телесной, мышление, воля — у боговдохновенной), считая, что идеальная, боговдохновенная душа является объектом богословия, в то время как объектом науки являются свойства телесной души и проблемы, вытекающие из их исследования. Такой подход открывал возможность объективного изучения содержания души и этапов ее развития в детском возрасте.

В противовес фиктивным объяснительным приемам схоластики он утверждал, что нет другого пути для превращения знания в реальную силу, кроме умственной переработки того, что доставляет опыт. Доказывая, что основа всех знаний заключается в опыте человека, Бэкон предостерегал против поспешных выводов, сделанных на основе чувственных восприятий. Он писал, что ощущения несовершенны и эти несовершенства приводят к заблуждениям и ошибкам, затемняющим истину. Поэтому важно не просто опытное, но экспериментальное знание, так как приборы могут уточнить и исправить ощущения.

Ошибки познания, связанные с психической организацией человека, Бэкон называл идолами, и его «учение об идолах» является одной из важнейших частей его теории. Он выделял четыре основных вида идолов:

идолы рода — недостатки, вытекающие из строения органов чувств (например, человек не видит ультрафиолетовые лучи);

идолы пещеры — недостатки, вытекающие из того, что человеку трудно встать на чужую точку зрения;

идолы театра — недостатки, вытекающие из преклонения перед авторитетами, часто ложными, и стремления доверять им больше, чем собственному размышлению;

идолы рынка — недостатки, связанные с тем, что слова не всегда точно передают мысли человека, часто затемняя, а не проясняя их смысл.

Если для получения достоверных данных, базирующихся на чувственном опыте, необходимо проверять данные ощущений экспериментом, измерениями, то для подтверждения и проверки умозаключений необходимо использовать разработанный Бэконом метод индукции. Правильная индукция, тщательное обобщение и сопоставление подтверждающих вывод фактов с тем, что опровергает их, дает возможность избежать ошибок, свойственных разуму. Вера его во всемогущество нового метода была так сильна, что наука, казалось ему, может обходиться впредь почти совершенно без особых дарований. Он сравнивал свой метод с циркулем и линейкой, с помощью которых и неискусный чертежник может проводить круги и прямые линии лучше, чем это удастся искусному без этих вспомогательных средств. Таким образом, в отличие от исследований Х. Уарте и других ученых, доказывавших важность учета индивидуальных способностей, Ф. Бэкон считал, что правильное обучение, а не способности является основой успешности деятельности. Именно такой подход к способностям в дальнейшем становится все более распространенным.

Разрабатывая новую методологию научного исследования, Бэкон был убежден, что она строится на познании причин вещей, т.е. является детерминистической. Таким образом, его концепция стала основой новых подходов к построению научного знания, в том числе и знания о душе. Принципы исследования душевной жизни, заложенные Бэконом, получили дальнейшее развитие в работах **Рене Декарта**.

Известный французский философ и психолог Р. Декарт происходил из старинной французской дворянской семьи и получил прекрасное образование. В коллегии Де ла Флеш — одном из лучших религиозных образовательных центров — он изучал греческий и латинский языки, математику, философию. В это время он познакомился и с учением Августина, идея которого об интроспекции была им впоследствии переработана, так как религиозную рефлексию Августина Декарт преобразовал в рефлексию сугубо светскую, направленную на познание объективных истин. По окончании коллегии Декарт изучал право, занимался правовыми проблемами до 1617 г., когда он поступил на военную службу. За время службы в войсках Мориса Нассаусского, а затем в войсках баварского курфюрста Декарту удалось побывать во многих городах Голландии, Германии и других стран и установить

личные связи с выдающимися европейскими учеными того времени. В это же время он пришел к мысли о том, что наиболее благоприятные условия для его научных исследований не во Франции, а в Голландии, куда он и переехал в 1629 г. Именно в этой стране он создал свои знаменитые сочинения «Правила для руководства ума» (1628–1629), «Метафизические размышления о первой философии» (1641), «Начала философии» (1644), «Страсти души» (1649). Яростная критика последних произведений Декарта схоластами и протестантскими богословами способствовала тому, что он принял приглашение шведской королевы Христины переехать в Стокгольм. Он должен был стимулировать в Стокгольмском университете научные исследования, однако через несколько месяцев после приезда простудился и умер.

Философия Декарта дуалистична — материя и мысль фигурируют в ней на равных правах в качестве двух самостоятельных субстанций, первооснов мира. При этом главным свойством души, с его точки зрения, является мышление, в то время как основным свойством тела — протяжение. Таким образом, главный инструмент познания — это душа, причем психика и сознание отождествляются Декартом, так как он утверждает, что бессознательных процессов в душе не существует и человек всегда осознает все свои мысли и чувства. Так, оказывается, что интроспекция может служить объективным методом познания собственной психики, хотя ее данные, как и данные органов чувств, должны подвергаться сомнению, которое, по мнению Декарта, служит универсальным познавательным принципом.

Сомневаясь во всем, отмечал Декарт, мы не сомневаемся только в самом акте сомнения, которое представляет собой акт мышления. Это и служит доказательством нашего существования. Так, исследуя психологические основы самосознания, Декарт пришел к выводу о том, что основой рассуждения является положение — я мыслю, следовательно я существую. Это был тот интуитивный, самоочевидный принцип, опираясь на который он развернул всю систему своей науки. Исходя из него, он сделал вывод о том, что познание духа легче, чем познание тела и окружающего мира, т.е. что нет ничего более легкого для познания, чем свой дух. В то же время познание внешнего мира может быть и обманчивым, если в него не вмешивается интуиция.

Изучая содержание сознания, Декарт пришел к выводу о существовании трех видов идей — идей, порожденных самим че-

любом, идей приобретенных и идей врожденных. Идеи, порожденные человеком, связаны с его чувственным опытом, как обобщение данных наших органов чувств. Эти идеи ребенок получает самостоятельно, в процессе анализа своего опыта, при этом чем старше человек и чем богаче его опыт, тем больше такого рода знаний он имеет. Однако эти идеи дают знания об отдельных предметах или явлениях, но не могут помочь человеку в познании объективных законов окружающего мира. Не могут ему в этом помочь и приобретенные идеи, так как они являются также знаниями лишь об отдельных сторонах окружающей действительности. Тем не менее эти идеи более полны и совершенны, чем идеи первого рода и зависят не от полноты собственного опыта, а только от характера обучения. При этом чем лучше обучают детей, тем более полны и объективны их знания этого уровня. Таким образом, разница между врожденными и приобретенными идеями в том, что приобретенные идеи основываются не на опыте одного человека, но являются обобщением опыта разных людей, которым они обмениваются друг с другом. Лишь врожденные идеи дают человеку знания о сущности окружающего мира, об основных законах его развития. Эти общие понятия открываются только разуму и не нуждаются в дополнительной информации со стороны органов чувств. Такой подход к познанию получил название рационализма, а способ, при помощи которого человек открывает содержание врожденных идей, — рациональной интуицией.

Декарт ввел понятие рациональной интуиции уже в первых своих работах, в отличие от других понятий — страсти, рефлексов, которые им были разработаны уже к концу жизни. Понятие интуиции впервые появилось в работе 20-летнего Декарта «Правила для руководства ума». В этой же работе он дал наиболее ясное и четкое определение интуиции, которое только дополнилось и уточнилось в других его трудах: «Рассуждения о методе», «Метафизические размышления», «Начала философии».

Под интуицией он понимал «не веру в шаткое свидетельство чувств и не обманчивое суждение беспорядочного воображения, но понятие ясного и внимательного ума, настолько простое и отчетливое, что оно не составляет никакого сомнения в том, что мы мыслим». Интуитивное знание порождено естественным светом разума, и, благодаря своей простоте, оно более достоверно, чем сама дедукция. Так, мы можем, например, интуитивно мгно-

венно постичь умом, что треугольник ограничивается тремя линиями, хотя логическое доказательство этого факта заняло бы у нас длительный период времени. Декарт был убежден, что при помощи дедукции и интуиции человек может достоверно познать и окружающий мир, и себя, и абстрактные, нематериальные понятия. В том случае, если интеллект исследует телесную вещь, ему нужна помощь внешних чувств, чтобы создать образ этой вещи. В этом и состоит роль таких психических процессов, как ощущение, память и воображение. Но интеллект, рассматривающий вещь только разумом, вне ее телесности, может ограничиться только рассуждением, мышлением, а память и опыт не только не нужны, но вредят. Поэтому Декарт возвратился к мысли о том, что наиболее адекватны для обучения чисто вербальные методы, развивающие логику, память и способность к сосредоточению, которая помогает интуитивному знанию. При этом он подчеркивал, что способность к такому знанию есть у всех людей, но лишь немногие ею пользуются, так как их в детстве не обучали правильно мыслить. Отсюда его тезис о необходимости привычки к размышлению и сосредоточению, которые должны закладываться с раннего детства.

Положение о необходимости формировать правильные привычки с первых лет жизни было связано с другим важнейшим открытием Декарта — открытием рефлекса. Эта идея привела его и к мысли о способах целенаправленного влияния на поведение ребенка.

Он писал о том, что душа является главным инструментом познания, а роль тела связана с движением. Активность, способствующая мышлению, присутствует в самой душе, так же как и источник движения скрыт в самом теле. Тело движется чисто механически, под воздействием рефлекса, считал он, и ему совершенно не нужна в качестве источника энергии душа. Хотя термин «рефлекс» у него отсутствовал, основные контуры этого понятия были намечены им достаточно отчетливо. Он писал, что тело человека пронизано полыми трубками, по которым движутся «животные духи» — тела, «не имеющие никакого другого свойства кроме того, что они очень малы и движутся очень быстро». В этих трубках протянуты нити, которые соединены с клапанами, закрывающими их. Внешнее воздействие приводит к тому, что рецепторы раздражаются и натягивают нити, открывающие

клапаны. Таким образом «животные духи» получают возможность перетекать из одной трубки в другую. Описывая путь, который они проходят, Декарт фактически описал рефлекторную дугу, так как «животные духи» от рецепторов перетекают в кору головного мозга, а затем в мышцы. Так движения «животных духов» обеспечивают, с одной стороны, поведение (надувая мышцы и заставляя их сокращаться), а с другой стороны, их движения внутри мозга осознаются душой как ощущения, представления, чувства. Течение рефлекса, подчеркивал Декарт, может нарушаться в двух случаях — под действием ассоциаций и под действием страстей. Ассоциации, возникающие в результате упражнения или привычки, деформируют клапаны, в результате чего нарушается движение «животных духов». Эти изменения поведения происходят без вмешательства души, тогда как воздействия страстей на поведение связано с активностью души.

Прежде всего необходимо отметить, что исследование страстей было предметом последней работы Декарта, которая началась на основе его переписки с принцессой Елизаветой, проживавшей в эмиграции в Нидерландах. В этой работе Декарт пришел к выводу о том, что существуют два вида страстей — активные и страдательные. При этом к активным он относил те состояния, которые исходят из самой души или находятся в ее власти. К страдательным же он относил те состояния, причина которых находится вне души, т.е. то, что навязывается душе и она не может изменить. В его концепции страдательные состояния, происходящие от соприкосновения души с внешним миром, отождествляются с чувственным познанием, так как эти идеи человек не создает сам, но получает извне.

Активные страсти он отождествлял со стремлениями и аффектами, которые порождают волевое поведение и связаны не только с душой, но и с телом. Эти страсти являются связующим звеном между ними, причем влияние души на протекание рефлекса осуществляется в момент нахождения «животных духов» в голове, так как единственный общий орган души и тела — это шишковидная железа (гипофиз). Именно ее колебания, считал Декарт, и изменяют направление рефлекса, делая поведение волевым и целенаправленным.

Теория страстей служит у Декарта мостом, ведущим его от учения о душе к учению о нравственности. Он считал, что душа

никогда не бывает настолько слаба, чтобы совершенно не быть способной владеть своими страстями. Если даже воля и не может в какой-то момент повлиять на страсти, не может своим велением уничтожить или подавить особенно сильные из них, то все же она всегда имеет на них хотя бы косвенное влияние. Например, воля не может подавить сильный страх, но может задержать движение тела и помешать бегству, а в промежутках между приступами страха воля и разум принимают меры к тому, чтобы понять причину страха и сделать его новый приступ менее опасным. Вместо того чтобы побеждать одну страсть другой, что было бы только мнимой свободой, а в действительности означало бы постоянное рабство, душа должна бороться со страстями собственным оружием, т.е. твердыми правилами, основанными на верном понимании добра и зла. Иначе говоря, воля побеждает аффекты ясным и отчетливым знанием, которое показывает, какое обманчивое значение получают вещи при страстном возбуждении, и открывает настоящую цену окружающих предметов. В своих письмах к принцессе Елизавете о счастливой жизни и к королеве Христине о любви и вечном благе Декарт постоянно возвращался к мысли о том, что цель человеческих стремлений состоит в покое совести, достигаемом только решением воли жить добродетельно, т.е. в согласии с самим собой. Мудрость есть выполнение того, что признано за лучшее, добродетель — твердость в нем, а грех — непостоянство.

Таким образом, главной идеей этики Декарта становится требование господства над аффектами, которое по сути повторяет этические правила стоиков. Существенным отличием является то, что само познание у Декарта становится нравственной деятельностью, а истина и добро в конце концов совпадают. Одна и та же единая душа познает сначала истину, свободно избегая опрометчивых суждений, чтобы затем в нравственном поведении действовать в согласии с ней.

Теория Декарта заложила основы нового понимания психического развития и, главное, дала научное обоснование способам воспитания социально желательной и активной личности ребенка. При этом воспитание привычки к определенным видам активности основывалось на ассоциации, а формирование нравственности и социальной активности — на воспитании страстей, направленном влиянии на становление эмоциональной сферы.

Этот подход стимулировал поиски новых методов обучения, однако мысль Декарта о том, что все знание основывается на врожденных идеях являлась преградой на этом пути. В то же время в его теории окончательно обосновывался новый предмет психологии как науки о познавательных процессах. Поэтому дальнейшее развитие психологической науки, особенно возрастной психологии, направлено на анализ этих процессов и, прежде всего, на динамику их становления. Дальнейшее развитие рационалистической теории познания Декарта было предпринято в теориях Готфрида Вильгельма Лейбница и Бенедикта Спинозы. При этом в центре исследовательских интересов Лейбница стояла проблема объективности формирования знаний о мире, а в теории Спинозы делался акцент на формировании нравственной личности детей.

Отец известного немецкого философа и психолога **Готфрида Вильгельма Лейбница** был профессором философии в Лейпцигском университете. Атмосфера научных исследований, в которые был погружен отец, привела сына еще в школе к убеждению, что и его жизнь будет посвящена науке. Лейбниц обладал энциклопедическими знаниями и своими работами обогатил многие области науки. Наряду с математическими исследованиями (им было открыто дифференциальное и интегральное исчисление) он участвовал в мероприятиях по улучшению работы горной промышленности, интересовался теорией денег и монетной системой, а также историей брауншвейгской династии. Он организовал Академию наук в Берлине, и именно к нему обращался Петр I с просьбой возглавить Российскую академию наук. Значительное место в его научных интересах занимали и проблемы возрастной психологии.

С позиций последовательного рационализма, опираясь на математический образ мысли, он дал новое объяснение мирозданию, психическим функциям человека, динамике их формирования. Лейбниц представлял мир в виде грандиозного механизма, первичными элементами которого служат неделимые и замкнутые в себе центры жизненных сил, названные им монадами (от греческого слова «монос» — единое). В своем главном труде «Монадология» (1714) он приписывал монадам особые нематериальные свойства, в том числе психическую активность. Любая монада, как писал Лейбниц, «не имеет окон», неповторима

(нет двух одинаковых монад) и в то же время, будучи связан с всем миром, представляет собой «зеркало Вселенной». Таким образом, он пришел к выводу о том, что нет двух одинаковых людей и к каждому ребенку необходим индивидуальный подход.

Представляя монады духовными сущностями (а не материальными атомами), Лейбниц приписывал им психические качества, а именно способность воспринимать и самоопределяться. Однако эти качества он выносил за пределы сознания, отвергая мнение, согласно которому психическое есть сознательное, тем постигаемое благодаря способности субъекта сосредоточиться на своем внутреннем мире. Лейбниц категорически утверждал: «Убеждение в том, что в душе имеются лишь такие восприятия, которые она осознает, есть величайшее заблуждение». Тем самым психическое явление и его представленность на уровне сознания были разделены.

Разделяя душу-монаду на части, которые Лейбниц называл «апперцепция» и «перцепция», он соотносил их со степенью осознанности их содержания, выделяя в душе несколько областей, различающихся по степени осознанности знаний, в них располагающихся. Это область отчетливого знания, область смутного знания и область бессознательного. Рациональная интуиция открывает содержание идей, которые находятся в апперцепции, поэтому эти знания являются ясными и обобщенными. Доказывая существование бессознательных образов, Лейбниц, тем не менее, не раскрывал их роль в деятельности человека, так как считал, что поведение связано преимущественно с осознанными идеями. При этом он обратил внимание на субъективность человеческих знаний, связав субъективность с познавательной активностью. Лейбниц доказывал, что не существует первичных или вторичных качеств предметов, так как даже на начальной стадии познания человек не может пассивно воспринимать сигналы окружающей действительности. Он обязательно вносит собственные представления, свой опыт в образы новых предметов, а потому невозможно разграничить те свойства, которые есть в самом предмете, от тех, которые привнесены субъектом. Однако эта субъективность не противоречит познаваемости мира, подчеркивал ученый, так как все наши представления, хотя и отличаются друг от друга, тем не менее принципиально совпадают между собой, отражая главные свойства окружающего мира. Раскрывая это положение,

он приводил пример с восприятием площади в центре города, которую разные люди видят с разных точек зрения. Одни подходят к площади прямо, другие справа или слева, кто-то может обозревать эту площадь с высоты птичьего полета. В любом случае все люди увидят на ней одни и те же предметы, например фонтан, цветы, группу зданий и карету около одного из них. Разница будет только в величине и соотношении этих предметов. Точно так же при правильном обучении, если детям задавать основные характеристики изучаемых предметов, они, несмотря на субъективность восприятия, придут к принципиальному соглашению о характере воспринимаемого. Например, под каким бы углом зрения ученик ни видел круг, он может его опознать как эллипс, но никогда не скажет, что это квадрат или треугольник. Таким образом, субъективность, заложенная в каждом ребенке, и стремление к активности в познании не противоречат объективности получаемых знаний.

Одним из крупных вкладов Лейбница в развитие психологического знания является разработка понятия о бессознательной психике. Он сделал важный для будущего развития науки шаг — доказал, что психические процессы протекают реально, независимо к их осознаваемости субъектом. С другой стороны, была поставлена проблема отношений между бессознательным и осознаваемым и потребовалось определить, какова функция сознания в динамике этих отношений. Используя свои открытия в области математических исчислений, Лейбниц представил общий образ сознания человека не в виде суммы элементов, а в виде интеграла. Исходя из того, что градация этих элементов основана на степени осознанности, он разграничил неосознаваемые восприятия, дав им имя «малых перцепций». Интегрируясь, «малые перцепции» становятся осознанными, переходя на новый уровень души. В этом случае следует, согласно Лейбницу, говорить об апперцепции, о том, что, благодаря вниманию и памяти, психическое содержание становится осознанным.

В процессе дальнейшего развития психологии введенное Лейбницем понятие об апперцепции заняло очень важное место в теориях о структуре сознания и обучения. В полемике со сторонниками эмпиризма, не учитывавшими организационную роль в психике человека высших интеллектуальных форм, Лейбниц внес коррективы в их известную формулу, согласно которой «нет

ничего в интеллекте, чего не было бы в чувствах», добавив к ней «кроме самого интеллекта». Учение об апперцепции как сумме знаний, определяющих отношение к действительности и возможность формирования новых знаний, стало одним из основных положений в педагогической психологии.

Лейбниц возражал также против того, чтобы вслед за эмпиризмом называть душу «чистой доской», на которой опыт индивида заносит свои письмена. По его мнению, способность индивида к восприятию истин заложена в нем как предрасположенность, благодаря которой истины с помощью внешнего опыта и могут быть извлечены из души. Для объяснения разницы между подходом эмпиризма и своими идеями о врожденной предрасположенности к знанию Лейбниц писал, что это отличие подобно разнице между фигурами, которые произвольно высекаются из мрамора, и фигурами, которые высекаются на основе тех прожилок, которые обозначены или предрасположены обозначиться на камне, если ваятель воспользуется ими.

Психологические воззрения Лейбница стали важной вехой в разработке многих проблем возрастной психологии. В них доказывалась активная природа психического, имеющего собственную детерминацию и непрерывно развивающегося от одного уровня к другому. Было показано сложное соотношение между сознанием и бессознательным в динамике психической жизни, поставлена проблема собственно психологических закономерностей, которые не являются воспроизведением или аналогом механических, обсуждены ключевые вопросы, касающиеся соотношения рационального и чувственного знания в процессе обучения, зависимости опыта от предваряющих его задатков личности и перспектив их реализации в жизненных обстоятельствах.

Изучению роли понятий в поведении посвящены работы **Бенедикта Спинозы**. Спиноза родился в Амстердаме, получил в школе богословское образование. Родители готовили его в раввины, но уже в школе у него сформировалось критическое отношение к догматическому толкованию Библии и Талмуда. По окончании школы Спиноза обратился к изучению точных наук, медицины и философии. В это время большое влияние на него оказали сочинения Декарта. Критика религиозных постулатов, а также несоблюдение многих религиозных обрядов привели к разрыву с еврейской общиной Амстердама, так как совет равви-

нов применил к Спинозе крайнюю меру — проклятие и отлучение от общины. После этого Спиноза некоторое время помогал своему учителю в преподавательской работе в латинской школе, а затем поселился в деревушке близ Лейдена, добывая себе средства к существованию изготовлением оптических стекол. В эти годы им были написаны «Принципы философии Декарта» (1663), разработано основное содержание его главного труда «Этика», который был издан после его смерти друзьями. В 1669 г. он поселился в Гааге — резиденции нидерландского правительства. Здесь Спиноза сблизился с деятелями республиканской партии и прежде всего с ее лидером, талантливым политиком и математиком Яном де Виттом. Предполагается, что именно по его просьбе Спиноза написал свой «Богословско-политический трактат», который был издан анонимно с обозначением ложного места его издания в 1670 г. В этом трактате Спиноза выступал в защиту свободы мысли и права непредубежденной критики библейских писаний. Его авторство было вскоре раскрыто, и это во многом явилась причиной запрещения в 1675 г. на публикацию «Этики». Спиноза жил очень скромно и достаточно уединенно. Когда в 1673 г. ему была предложена пфальцским курфюрстом Карлом Людвигом профессура в Гейдельбергском университете, он отклонил это предложение из любви к спокойствию и из-за неопределенности границ, в пределах которых должна была соблюдаться обещанная ему свобода философских занятий.

Спиноза учил, что имеется единая, вечная субстанция — Природа, которая является единственной реальностью. У Природы множество свойств, сторон, многие из которых еще не известны человеку. Поэтому им выделены два основных свойства Природы — душа и тело, которые обладают такими качествами, как мышление и протяжение. Таким образом, и душа и тело есть свойства одной и той же субстанции — Природы. При этом он утверждал, что тело и душа независимы друг от друга и «ни тело не может определять душу к мышлению, ни душа не может определять тело ни к движению, ни к покою, ни к чему-либо другому». Эта позиция отличается от дуализма Декарта и представляет собой монистический параллелизм в объяснении деятельности телесного и духовного начал в человеке.

Целостность человека не только связывает его духовную и телесную сущности, но и служит основой познания окружающе-

го мира, доказывал Спиноза. Как и Декарт, он был убежден в том, что именно интуитивное знание является ведущим, так как интуиция позволяет проникать в сущность вещей, познавать не отдельные свойства предметов или ситуаций, но общие понятия. Таким образом, интуиция дает безграничные возможности самопознания, так как открывает перед человеком сокровища его души. Однако, познавая себя, человек познает и окружающий мир, так как законы души и тела одни и те же. Доказывая познаваемость мира, Спиноза подчеркивал, что «порядок и связь идей таковы же, каковы порядок и связь вещей», так как и идея и вещь есть разные стороны одной и той же субстанции — Природы.

Анализируя процесс познания, Спиноза выделил в нем три ступени:

мнение, т.е. знания о конкретных вещах, основанные на чувственном опыте субъекта;

рассудочное, разумное знание, т.е. знание о родовых, общих понятиях, которое выводится на основе логических рассуждений;

интуитивное знание.

Познания второй и третьей ступеней необходимо истинны, и только с их помощью мы можем отличить истинное от ложного. Это адекватное познание рассматривает вещи не в отдельности, а в их необходимой связи, открывая законы мира, субстанции.

Кроме теории познания, Спиноза внес большой вклад в развитие теории о свободе воли и понимании природы человеческих чувств. Все писавшие до него о страстях человека делали их предметом насмешки или сожаления. В отличие от них Спиноза не хотел ни осуждать, ни высмеивать человеческие поступки и страсти, но стремился понять их на основании законов природы. Он подчеркивал, что нужно «не плакать, не смеяться, а понимать», рассматривая гнев, зависть и остальные аффекты не как недостатки, а как тягостные, но необходимые свойства человеческой природы. Он выделил три вида страстей — желание, или стремление, удовольствие и страдание. Желание связано только с духовными стремлениями, оно превращается в стремление, если одновременно относится и к телу. Чувство удовольствия, радости повышает активность человека, в то время как чувство страдания снижает ее. Все остальные аффекты являются побочными формами или сочетаниями этих трех основных. Так как активность способствует инстинкту самосохранения, то все радостные

чувства помогают человеческому существованию, в то время как оторчения и страдания ему мешают. Отсюда Спиноза сделал вывод о том, что люди естественным образом стремятся к тому, что приносит удовольствие, и отвращаются от того, что сулит страдание. Он подчеркивал непреодолимую силу, которую страсти приобретают над людьми, раскрыв ошибочность предрассудка о том, что люди сами выбирают свои страсти. Бессилие человека перед своими страстями он называл рабством, говоря о том, что «мы различным образом возбуждаемся внешними причинами и волнуемся как волны моря, гонимые противоположными ветрами, не зная о нашем исходе и судьбе». Эти мысли легли в основу подхода Спинозы к поступкам детей, так как зависимость их деятельности от аффектов еще больше, чем у взрослых людей. Поэтому нельзя осуждать повышенную эмоциональность ребенка и тем более наказывать за нее. Необходимо с пониманием относиться ко всем эмоциональным проявлениям детей, пытаться анализировать, какие потребности стоят за ними. В то же время он не отрицал возможности воздействовать на эмоциональную сферу ребенка, развивая волевую регуляцию поведения.

Если четвертая часть «Этики» называется «О человеческом рабстве или о силе аффектов», то пятая, заключительная часть озаглавлена «О могуществе разума и о человеческой свободе». Именно в этой части Спиноза обосновал принципы волевой регуляции и воспитания нравственного поведения. Человек не может быть абсолютно свободен, писал Спиноза, так как он живет в окружении различных воздействий множества людей и предметов, которые вызывают в нем определенные страсти, являющиеся причиной невольных поступков. Однако, отрицая свободу человеческой воли, Спиноза утверждал возможность человеческой свободы, так как свободу он противопоставлял не необходимости, но принуждению. Он отождествлял волю и рассудок и пришел к выводу о том, что понимание ограниченности своих возможностей и причины своих недостатков делает человека свободным, т.е. свобода является познанной необходимостью. Так, нравственная деятельность растворяется в деятельности познания, при этом нравственность, с его точки зрения, вытекает из человеческой природы, а не является продуктом свободы. Она основана на стремлении к самосохранению, а так как рассудок не может приписывать человеку ничего противного природе, то, со-

гласно естественному праву, все полезное дозволено. Так, полезно, считал Спиноза, только то, что повышает активность человека и облегчает его познание.

Таким образом, рационализм Спинозы приводит не к отрицанию эмоций, но к попытке их объяснения. При этом он связывает эмоции с волей, говоря о том, что поглощенность страстями не дает возможность человеку понять причины своего поведения, и потому он не свободен. В то же время осознание причины страстей открывает перед человеком границы его возможностей, показывая, что зависит от его воли, а в чем он не свободен, поскольку зависит от сложившихся обстоятельств. Именно это понимание и есть истинная свобода, так как освободиться от действия законов природы человек не может. Противопоставляя свободу принуждению, Спиноза дает свое определение свободы как познанной необходимости, открывая новую страницу в психологических исследованиях пределов регуляции и формирования волевой активности человека. Эти положения Спинозы повлияли на взгляды многих психологов, в том числе и на выдающегося отечественного ученого Л.С. Выготского.

Открытие новых закономерностей в процессе формирования понятий связано с именем **Джона Локка**. Известный английский философ и психолог Д. Локк родился недалеко от Бристоля в семье провинциального адвоката. По рекомендации друзей отца он был зачислен в Виндзорскую школу, по окончании которой поступил в Оксфордский университет. В Оксфорде он занимался философией, естественными науками и медициной, познакомился с сочинениями Декарта. Знакомство с лордом Эшли, которое вскоре перерасло в тесную дружбу, изменило жизнь Локка. В качестве врача и воспитателя сына Эшли он стал членом его семьи и делил с ним все превратности его судьбы. Лорд Эшли, который был главой вигов — политической оппозиции английского короля Якова II, дважды занимал высокие места в правительстве и делал Локка своим секретарем. После отставки Эшли Локк вынужден был бежать вместе с ним в Голландию, где и остался после его смерти. Только после вступления на престол Вильгельма Оранского он смог возвратиться на родину. В это время он закончил свою главную книгу «Опыты о человеческом разуме» (1690), опубликовал много статей и трактатов, в том числе «О правлении» (1690) и «О воспитании» (1693), и не остав-

ил занятий политической деятельностью. Однако тяжелая форма астмы подточила его силы, ему пришлось покинуть Лондон и поселиться в загородном доме своих друзей, где он и скончался в 1704 г.

Локк исповедовал опытное происхождение всех знаний человека. Постулат Локка гласил, что «в сознании нет ничего, чего бы не было в ощущениях». Исходя из этого, он доказывал, что инстинкт ребенка формируется в процессе жизни, т.е. отрицал наличие врожденных идей и даже врожденных предрасположенностей к определенному знанию, о котором писали рационалисты (Декарт, Лейбниц). Закладывая основы эмпиризма, Локк утверждал, что сознание ребенка при рождении — чистая доска, «*tabula rasa*», на которой жизнь пишет свои письмена.

Критика теории врожденных идей является одним из краеугольных камней сенсуалистической теории познания, выстраиваемой Локком. При этом он критически рассматривает такие признаки, приписываемые врожденному знанию, как первичность по отношению к остальному, неврожденному знанию и всеобщее согласие людей в отношении его истинности.

Для доказательства того факта, что врожденных знаний не существует, Локк прибегал к данным сравнительной психологии, генетической и этнической психологии. Он писал, что если бы знания были врожденными, они были бы известны и взрослому, и ребенку, и нормальному человеку, и идиоту. В этом случае не составляло бы большого труда сформировать у ребенка знания о математике, языке, моральных законах. Но все воспитатели знают о том, что научить ребенка писать и считать очень сложно и надо затратить много сил и умений для того, чтобы дети овладели хотя бы элементарными математическими понятиями, причем разные дети усваивают этот материал с разной скоростью. Точно так же никто не будет сравнивать рассудок нормального человека и идиота и обучать последнего философии или логике.

Существует, по мнению Локка, и еще одно доказательство отсутствия врожденных идей: если бы идеи были врожденными, то все люди в данном обществе придерживались бы одних и тех же моральных и политических убеждений, а этого не наблюдается ни в одном обществе. Более того, если бы знания были врожденными, то они были бы одинаковыми у всех народов. Однако у разных народов разные языки, разные законы, разные поня-

тия о добре и зле, о Боге, которые существенно отличаются друг от друга. Разница в вероисповедании была особенно важна, с точки зрения Локка, так как Декарт считал идею Бога одной из основных врожденных идей. Опираясь на данные этнографии, относящиеся к жизни и культуре примитивных обществ, Локк доказывал, что многие логические законы и положения, считающиеся первичными в европейской цивилизации, совершенно не знакомы этим народам, а практические принципы поведения у различных групп населения и у разных народов столь разнообразны и противоречивы, что наглядно демонстрируют тот факт, что не существует уникальных практических принципов поведения, с которыми бы соглашалось все человечество, и потому нет никаких оснований говорить об их врожденности. Так в работах Локка был нанесен существенный удар по понятию о врожденных идеях.

Исходя из этого, он пришел к выводу, что психика ребенка формируется только в процессе жизни. Таким образом, знания и идеалы, которые существуют у взрослого человека, не даны ему в готовом виде, но являются результатом воспитания, которое формирует из чистого и в интеллектуальном и в моральном отношении ребенка сознательного взрослого человека. Естественно поэтому, что Локк придавал огромное значение воспитанию, которое фактически формирует сознание человека, его взгляды на жизнь и отношения с другими людьми. Он писал о том, что в моральном воспитании надо опираться не столько на понимание, сколько на чувства детей, воспитывая у них положительное отношение к хорошим поступкам и отвращение к дурным. В познавательном развитии надо умело использовать природное любопытство детей, оно есть тот ценный механизм, которым наделила нас природа, и именно из него вырастает стремление к знаниям. Локк отмечал, что важно также учитывать индивидуальные особенности детей, что и входит непосредственно в задачу воспитателя. Учет естественных склонностей важен и для того, чтобы поддерживать хорошее настроение ребенка в процессе обучения, что также способствует более быстрому усвоению знаний.

Доказывая прижизненный характер наших знаний, Локк пришел к выводу, что всякое знание базируется на чувственном опыте человека, и выделил два вида этого опыта — рефлексию (знание о душе, о внутреннем мире человека) и ощущения, которые служат основой знаний о внешнем мире. При этом ощущения —

не только начальный этап познания, но и единственный путь приобретения знаний о внешнем мире, единственный канал, связывающий с ним человека. Справедливо отмечая, что наши органы чувств дают нам исчерпывающие данные о свойствах конкретных, окружающих человека, предметов, Локк доказывал, что и знания о классах предметов, общих законах природы, нравственности являются результатом логических операций, обобщений тех единичных знаний, которые поставляются опытом. Однако слабая сторона теории Локка как раз и заключалась в его попытке раскрыть механизм преобразования чувственных, эмпирических сведений о мире в рациональное знание его. Рассматривая процесс познания как результат взаимодействия между человеком и природой, Локк подчеркивал, что это взаимодействие приводит к реальному знанию, которое представляет собой соответствие между идеями и предметами природы. Там, где такое соответствие достигнуто, человек приходит к истинному знанию. Таким образом, ощущение рассматривалось Локком как пассивный процесс, результатом которого становится появление более или менее точной копии (идеи) вещи. Если чувства — источник знаний, то разум — руководитель, судья, систематизирующий данные чувства. Такое понимание роли разума объясняет и внимание Локка к логическим операциям, при помощи которых происходит эта систематизация знаний и превращение их в общие понятия. Но такой подход в конечном итоге привел Локка к мысли о том, что субъективное, личное знание является достоверным только в отношении внутреннего мира человека, который познается при помощи рефлексии. Субъективность ощущений он отрицал, а так как полной объективности в данных органов чувств, как показали его исследования, не существует, он пришел к выводу о том, что внешний мир, в отличие от мира внутреннего, полностью не познаваем. Изучая жизнь природы, писал он, люди убеждаются в том, что в ней имеются «границы темной и освещенной половины мира — познаваемой и непознаваемой». Поскольку скрытая часть природы не может быть вполне познана, люди устремились на освещенную часть, познаваемую через опыт, эксперимент, наблюдение, которые дают возможность восприятия природы непосредственно в чувственном опыте.

Таким образом, доказывая неограниченные возможности опытного знания, Локк недооценил значение активности человеческого познания, о которой писал Лейбниц. Поэтому он, вслед за гре-

ческим ученым Демокритом, пришел к выводу о существовании первичных и вторичных качеств предметов и ввел понятие о третичных качествах. К первичным качествам предметов, не зависящим от восприятия человека, а потому всегда объективным, он относил плотность тел, протяженность, фигуру, движения и тому подобные свойства, которые присутствуют в самих вещах. Вторичные качества — это цвет, запах, вкус, т.е. субъективные свойства, которые, по мнению Локка, не находятся в самой вещи, но привносятся в нее человеком, порождаются его органами чувств. Субъективны и третичные качества, которые являются результатом воздействия вещей друг на друга. Таким образом, хотя человек и располагает средствами, достаточными для практической ориентации в вещах, возможностей для истинного познания мира у него недостаточно. Лишь идеи первичных качеств подобны этим качествам. Идеи других качеств, также как сложные идеи (субстанции, души, этики и т.п.), лишь частично подобны своим оригиналам и, таким образом, наше знание приоткрывает нам лишь небольшую часть свойств окружающих нас предметов. Эти размышления привели Локка к выводу о том, что в строгом смысле предмет познания представляют не отдельные идеи или отношения их к вещам, но только отношения согласия или несогласия между нашими идеями. На основании такого подхода Локк выделил три степени познания. Высшая степень — это интуитивное знание, которое имеет место там, где душа сразу усматривает согласие или несогласие двух представлений. Такого чаще всего знание человека о себе, поэтому оно и наиболее достоверно. Вторая степень познания — это демонстративное знание, которое имеет место в том случае, если душа схватывает согласие двух представлений при помощи привлечения других представлений. Такое знание является основой этики, математики, богословия. Чем больше число опосредованных представлений, тем больше вероятность ошибки, а потому этот вид познания менее достоверен, чем интуитивное знание. Наконец, наименее достоверно сенситивное знание, при котором сравнение представлений связано с данными, полученными органами чувств. Поэтому-то знания о внешнем мире наименее достоверны из всех трех видов человеческого знания. Этот подход дал возможность Локку составить одну из первых классификаций наук, выделив различные виды знания (математика, этика, богословие и т.д.) и

описав различия в процессе построения аксиом этих наук и степени их достоверности.

Локк заложил основу нового, эмпирического направления в возрастной психологии, доказав неограниченные возможности в развитии познавательной сферы детей, а также обосновав причину разницы во взглядах на понятия у разных народов. Важно и то внимание, которое Локк уделял развитию логического мышления, обоснованию роли логических (мыслительных) операций в этом процессе и способов формирования научных знаний у детей.

Различные психологические школы, как в Англии, так и за ее пределами, использовали одни положения концепции Локка и отбрасывали другие, существенно изменяя и переосмысливая ключевые позиции его теории. Это во многом было связано с двойственной позицией Локка по вопросу о происхождении опыта и познаваемости мира, что и сделало возможным ориентацию на его теорию таких разных психологических и философских направлений, как французский материализм (Кандильяк, Дидро, Гельвеций) и английский субъективный идеализм Беркли и Юма.

Другой известный английский психолог **Давид Гартли** свои идеи о психическом развитии детей и необходимых методах, направляющих это развитие, связывал с теорией рефлекса, открытой Декартом. Гартли стал основателем ассоциативной психологии, которая просуществовала как единственное собственно психологическое направление до начала XX в. Получив вначале богословское, а затем медицинское образование, Гартли стремился создать такую теорию, которая бы не только объясняла душу человека, но и давала бы возможность управлять его поведением. Хотя понятие ассоциации было введено еще Аристотелем, а сам термин — английским философом Локком, подход к ассоциации как универсальному механизму психической жизни был сформулирован впервые именно Гартли. В основу своей теории Гартли положил идею Локка об опытном характере знания, а также принципы механики Ньютона. Вообще понимание человеческого организма, принципов его работы, в том числе и работы нервной системы по аналогии с законами механики, открытыми в то время, было очень характерной приметой психологии XVIII в. Не избежал этой ошибки и Гартли, который стремился объяснить поведение человека исходя из физических принципов.

Учение Гартли об ассоциации, изложенное им в книге «Размышления о человеке, его строении, его долге и упованиях» (1749), базируется на учении о вибрации, так как он считал, что вибрация внешнего эфира вызывает соответствующую вибрацию органов чувств, мышц и мозга. Проанализировав структуру психики человека, Гартли выделил в ней два круга — большой и малый. Большой круг проходит от органов чувств через мозг к мышцам, т.е. является фактически рефлекторной дугой, определяющей поведение человека. Таким образом, Гартли по сути создал новую теорию рефлекса, которая и объясняет, исходя из законов механики, активность человека. По мнению Гартли, внешние воздействия, вызывая вибрацию органов чувств, запускают рефлекс. Вибрация органов чувств вызывает вибрацию соответствующих частей мозга, а эта вибрация, в свою очередь, стимулирует работу определенных мышц, вызывая их сокращение и движение тела.

Если большой круг регулирует поведение, то малый круг вибрации, расположенный в белом веществе мозга, служит основой психической жизни, основой процессов познания и обучения. Гартли считал, что вибрация участков мозга в большом круге вызывает ответную вибрацию в белом веществе мозга. Исчезая в большом круге, эта вибрация оставляет следы в малом круге. Эти следы, по его мнению, являются основой памяти человека. Они могут быть более или менее сильными в зависимости от силы и значимости того явления, которое оставило этот след. Большое значение имела идея Гартли о том, что от силы этих следов зависит степень их осознанности человеком, причем слабые следы, подчеркивал он, вообще не осознаются. Таким образом, он расширил сферу душевной жизни, включив в нее не только сознание, но и бессознательные процессы, и создал первую материалистическую теорию бессознательного. Почти через сто лет идеи Гартли о силе следов и ее связи с возможностью их осознания будут разработаны известным психологом И.Ф. Гербартом в его знаменитой теории о динамике представлений.

Исследуя психику, Гартли пришел к выводу о том, что она состоит из нескольких основных элементов — ощущений, которые представляют собой вибрацию органов чувств, представлений (вибраций следов в белом веществе в отсутствие реального объекта), и чувств, отражающих силу вибрации. Говоря о развитии психических процессов, он исходил из представления о

том, что в их основе лежат различные ассоциации. При этом ассоциации вторичны, отражают реальную связь между двумя очагами вибраций в малом круге. Таким образом Гартли объяснил формирование самых сложных психических процессов, в том числе мышление и волю, считая, что в основе мышления лежит ассоциация образов предметов со словом (сводя таким образом это к процессу образования понятий), а в основе воли — ассоциация слова и движения.

Исходя из идеи о прижизненном формировании психики, Гартли считал, что возможности воспитания, воздействия на процесс психического развития ребенка поистине безграничны. Знание законов ассоциации, по которым развивается психика и формируется поведение человека, надо использовать при воспитании детей, так как их будущее зависит от того, какой материал для ассоциаций ему поставляют окружающие. Поэтому только от взрослых зависит, каким вырастет ребенок, как он будет мыслить и поступать.

Гартли — один из первых психологов, заговоривших о необходимости для педагогов использовать знание о законах психической жизни в своих обучающих методах, — отмечал, что в развитии психики в нужном направлении наибольшую роль играют чувства. При этом он доказывал, что рефлекс, подкрепленный положительным чувством, будет более стойким, а отрицательное чувство, возникающее при определенном рефлексе, поможет его забыванию. Стремление ребенка выбрать то, что ему нравится, что вызывает в нем положительное чувство, помогает образованию ассоциаций и формирует устойчивые рефлексы, становящиеся привычками. Поэтому возможно формирование социально принятых форм поведения, формирование идеального нравственного человека, необходимо только вовремя подкреплять нужные рефлексы или уничтожать вредные. Таким образом, теория идеального человека впервые возникла еще в XVIII в. и была связана, прежде всего, с механистическим пониманием его психической жизни, так как возможности такого формирования базируются на знании о законах рефлекса и ассоциациях, а также на умении воспитателя использовать положительные чувства для укрепления рефлекса и отрицательные — для его ослабления.

Взгляды Гартли оказали огромное влияние на развитие психологии, достаточно сказать, что теория ассоцианизма просуществовала

ла почти два столетия и хотя неоднократно подвергалась критике, основные ее постулаты, заложенные Гартли, послужили дальнейшему развитию психологии. Не меньшее значение имели высказанные им догадки о рефлекторной природе поведения, его взгляды на возможности воспитания и необходимость управлять этим процессом очень созвучны подходам рефлексологов и бихевиористов, разрабатываемым уже в XX в.

Близкие взгляды высказывали и французские просветители и немецкие филантрописты. Наиболее известной является позиция **Жан Жака Руссо**, который изложил свои взгляды на психическую природу ребенка в своем известном произведении «Эмиль, или О воспитании». Интересно отметить, что считавшийся в XVIII–XIX вв. одним из наиболее значительных теоретиков воспитания, Руссо детей не любил и никогда не занимался воспитанием даже собственных детей, предпочитая отдавать их сразу после рождения в приют. Тем не менее его заслугой можно считать то, что он показал целостную картину всего того, что к этому времени было известно о природе ребенка и его развитии.

Руссо исходил из теории естественного человека и, так же как Коменский, писал о природосообразном характере обучения. Однако, в отличие от Коменского, Руссо говорил уже не о внешнем подражании природе, а о необходимости следовать естественному ходу развития внутренней природы самого ребенка, т.е. он пришел к идее о необходимости внутренней гармоничности и естественности в развитии человека. Таким образом, требование ученых исследовать индивидуальные особенности детей здесь получило свое практическое обоснование, так как знание этих особенностей и помогало взрослому строить обучение с учетом естественного хода психического развития данного ребенка.

Существуют не только индивидуальные, но и общие для всех детей закономерности психического развития, изменяющиеся на каждом возрастном этапе, подчеркивал Руссо. Исходя из этого, он создал первую развернутую периодизацию психического развития, однако основание, по которому он разделял детство на периоды, так же как и критерий периодизации, было чисто умозрительным, не связанным с фактами и наблюдениями, но вытекающим из философских, теоретических взглядов самого Руссо.

Первый период — от рождения до двух лет, — с точки зрения Руссо, надо посвятить физическому развитию ребенка. Он считал, что в это время у детей еще не развивается речь, и был противником ее раннего развития.

Второй период — с двух до 12 лет — необходимо посвятить сенсорному развитию детей. Будучи сенсуалистом, Руссо считал, что развитие ощущений является основой будущего развития мышления. Поэтому он выступал против раннего обучения детей, доказывая, что систематическое обучение должно начинаться после 12 лет, когда заканчивается «сон разума».

Целенаправленное обучение следует осуществлять в третий период — с 12 до 15 лет, когда ребенок может адекватно воспринять и усвоить предлагаемые знания. Однако эти знания должны быть связаны только с естественными и точными науками, а не с гуманитарными, так как моральное развитие, развитие чувств у детей происходит позже.

В четвертом периоде — от 15 лет до совершеннолетия — как раз и происходит развитие чувств у детей после накопления определенного жизненного опыта. Этот период Руссо называл периодом бурь и страстей и считал, что в это время крайне необходимо выработать у детей добрые чувства, добрые суждения и добрую волю.

Французские энциклопедисты большое значение придавали развитию взглядов на природу биологического и социального, связывая эту проблему с вопросом о происхождении способностей. Этот вопрос всегда был в центре внимания возрастной психологии, еще античные психологи поднимали проблему распознавания способностей и их учета в процессе обучения. В XVIII в. вопрос о способностях разрабатывался в концепциях Х. Вольфа и французских энциклопедистов.

Немецкий психолог и философ, представитель рационалистической психологии **Христиан Вольф** является автором «психологии способностей».

Само слово «психология», предложенное в 1590 г. немецким ученым Гоклениусом, стало в Европе общеизвестным после выхода книг Вольфа «Эмпирическая психология» (1732) и «Рациональная психология» (1734). В первой были описаны факты, результаты наблюдений за явлениями. Перед рациональной же психологией была поставлена задача дедуктивно выводить явление из сущности и природы души.

В качестве объяснительной основы Вольф выдвигал понятие способности и связанную с ним идею спонтанной активности души. Главной силой считалась способность представления, выступающая в виде познания и желания. Душа развивает заложен-

ные в ней образы вещей: смутные — на уровне чувственного познания, ясные и отчетливые — на уровне разума. С каждым представлением, считал Вольф, сопряжено стремление. Если представлением объекта связывается мысль об удовольствии, душа стремится удержать это представление. При мысли о неудовольствии возникает противоположное стремление.

Вольф с большой педантичностью описал различные классы психических явлений, разделив их на иерархически расположенные группы. Возникал своеобразный «анатомический театр человеческой души» — для каждой из групп предполагалась соответствующая способность как ее причина и основание. Фактически Вольф, так же как и Уарте, стремился к наиболее полному описанию способностей, но не к исследованию их происхождения и развития.

Именно этот аспект проблемы способности стал в центре исследования французских психологов **Дени Дидро** и **Клода Гельвеция**. Фактически именно Гельвеций и Дидро одними из первых рассмотрели наследственность и среду как основные факторы, определяющие психическое развитие ребенка, связав их влияние непосредственно с проблемой способностей. Под способностями понималась возможность выполнить определенную деятельность на высоком уровне, при этом совершенно не учитывались быстрота и легкость обучения. Естественно, что при таком понимании Гельвеций пришел к выводу о том, что способности не являются врожденными, но приобретаются в процессе обучения.

Этот подход подкреплял его концепцию о всеобщем равенстве людей, индивидуальные различия которых есть результат лишь разного социального положения и воспитания. Но он же приводил, как ни странно, к фатализму, так как человек воспринимался как игрушка судьбы, которая по своей прихоти может поместить его в ту или иную среду.

Если Гельвеций обращал внимание прежде всего на общность для всех детей закономерности, то немецкие филантрописты уходили в другую крайность: говоря о необходимости индивидуального подхода к детям, они фактически забывали при этом об общих закономерностях, лежащих в основе психического развития. **Ганс Нимейер**, например, выделял следующие индивидуальные особенности: оживленность, подвижность, искренность и

лживость, чрезмерная и недостаточная возбудимость, чувствительность. Как мы видим, наряду с теми качествами, которые и позднее рассматривались как основа индивидуальных различий (подвижность, возбудимость), в этот набор входили и такие сугубо прижизненные и связанные с воспитанием качества, как лживость и искренность.

Разрабатываемая в этот период концепция психического развития и сформированные на ее основе подходы к воспитанию поставили вопрос о связи психического развития с окружающей средой, помогли сформулировать новые принципы обучения и воспитания и расширили знания психологов о взаимодействии ребенка с окружающим миром и этапах этого взаимодействия. Однако серьезным недостатком позиции большинства ведущих ученых Нового времени было то, что ребенок представлялся пассивным существом, из которого взрослый, при умелом управлении, как из мягкого куска глины, может вылепить то, что ему надо.

Выделение детской психологии в самостоятельную область психологической науки

В конце прошлого века в развитии детской психологии соединились два направления, до этого времени развивавшиеся параллельно и независимо друг от друга. Это исследования детского развития, которые были связаны с естествознанием и медициной, а также этнографические исследования детства и языка, главным образом изучение детских игр и сказок. Особенно популярны были работы братьев Гримм, Тейлора, Боаса. В это же время детская психология начала наконец осознаваться учеными в качестве самостоятельной области психологической науки, так как именно в этот период появились такие объективные предпосылки ее формирования, как:

- требования педагогической практики;
- разработка идеи развития в биологии;
- появление экспериментальной психологии и разработка объективных методов исследования.

Разберем подробнее каждую из них.

Требования педагогической практики. Требования разработки объективных основ педагогики звучали давно: еще в

начале века о необходимости учета психологических данных при формировании методов обучения дошкольников писал Фребель, а в нашей стране о важности связи между педагогикой и психологией говорил **К.Д. Ушинский**. В своей работе «Человек как предмет воспитания» (1867) он писал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях», т.е. для того, чтобы правильно воспитывать, надо понять закономерности психического развития детей, прежде всего нравственного. Для этого надо исследовать влияние на детей таких созданных народом форм культуры, как язык, религия, право и искусство, которые Ушинский называл образующими психики человека. Говоря о психическом развитии, он исходил из теории Спенсера и исследовал ассоциации, лежащие в основе общественной деятельности детей. Поэтому, изучая формирование нравственного поведения детей, Ушинский отмечал значение полурефлексов, т.е. выученных рефлексов, привычек, которые становятся основой нравственной жизни и поведения человека и формируются в детстве.

Большую роль в развитии детской психологии сыграли и работы известного немецкого педагога и психолога **Йоганна Фридриха Гербарта**. В его теории соединились основные принципы ассоцианизма с традиционными подходами немецкой психологии — идеей апперцепции, активности души, роли бессознательного. Труды Гербарта «Психология, по-новому основанная на метафизике, опыте и математике» (1816) и «Учебник психологии» (1834) стали новым этапом не только в развитии ассоцианизма, но и педагогической науки. Говоря об ассоциации представлений, Герbart пришел к выводу, что представления не являются пассивными элементами в душе человека, но обладают собственным зарядом, активностью, которая определяет их положение в сфере психического. Для Гербарта сохранение психологии как науки о душе было важным постулатом его концепции психического, так как душа в его понимании есть центр, в котором хранятся и перерабатываются знания и который является источником активности человеческой личности, а не просто соединяет в себе различные психические процессы. Развивая теорию Лейбница о структуре души, Герbart писал, что в душе можно выделить три слоя — апперцепцию, перцепцию и бессознательное. При этом под апперцепцией он понимал область ясного и от-

четливого сознания, а под перцепцией — область смутного сознания. Таким образом, и для Гербарта область души была шире, чем область сознания, и большое значение для него, как и для Лейбница, имело бессознательное.

Огромную роль в развитии детской психологии и проникновении в нее математических способов обработки полученных данных играла идея Гербарта о динамике представлений. Он исходил из предположения, что каждое представление обладает определенной силой, зарядом, и таким образом ввел в психологию еще один параметр — силу, добавляя его к уже существовавшему параметру — времени. Наличие двух параметров — силы и времени — давало возможность применить к исследованию психических процессов математический аппарат, который придавал объективность получаемым при исследовании данным. Не меньшее значение имело введение этого параметра и для исследования порогов ощущений, которое впоследствии было предпринято Г. Фехнером.

С точки зрения Гербарта, каждое представление стремится попасть в центральную область души — область сознания. Однако объем этой области, так же как и области апперцепции, не безграничен и поэтому попасть туда может только представление, обладающее достаточной интенсивностью, т.е. такой силой, которая может преодолеть порог, отделяющий сознание от бессознательного. Еще большей интенсивностью должно обладать представление для того, чтобы преодолеть порог апперцепции и попасть в центр внимания человека, в область отчетливого сознания. Естественно, что каждое сильное представление, попадая в сознание, вытесняет оттуда уже имеющееся там, но более слабое представление. Отсюда Гербарт сделал вывод о том, что между противоположными представлениями существуют отношения конфликта, вытеснения. Однако существуют, подчеркивал он, и сходные представления, которые могут соединяться или даже сливаться в одно. В том случае, если в области сознания человека уже находится сходное представление, новому знанию не надо обладать очень высокой интенсивностью, так как оно не вытесняет старое, а сливается с ним и таким образом попадает в сознание. Более того, если в области смутного сознания или бессознательного расположены некие представления, к которым добавляются даже и не очень сильные, но сходные новые пред-

ставления, сливаясь, они могут получить достаточную интенсивность для перехода из бессознательной части души в сознание.

Эта концепция Гербарта, которую он назвал теорией статичности и динамики представлений, сыграла большую роль и в теории обучения. Гербарт выдвинул идею о четырех принципах обучения, которые должны учитываться при разработке новых методов и обучающих программ. Он говорил о необходимости ясности ассоциаций, системы и метода. С его точки зрения, методика обучения должна строиться так, чтобы новое знание сразу же попало в центр внимания человека, для чего оно или должно быть достаточно привлекательным, или соединяться с другими, имеющимися уже у ребенка знаниями. В любом случае знание сохранится в душе только в том случае, если оно входит в систему с другими, уже имеющимися там знаниями. При этом механизмом такого соединения понятий служат классические законы ассоциаций.

Теория Гербарта, в которой появились новые и актуальные для психологии идеи о динамике представлений, их связях и конфликтах, их расположении в душе человека, была одной из самых распространенных и значимых психологических и педагогических теорий в прошлом веке.

Таким образом, по-настоящему задача связи между педагогикой и психологией встала перед учеными лишь с середины прошлого века в связи с развитием всеобщего обучения. До тех пор, пока образование было преимущественно домашним, нетрудно было сформировать индивидуальный подход к каждому ребенку, понять его особенности, интересы, сделать обучение для него легким и занимательным. Индивидуально подбирались не только круг изучаемых проблем, но и темп обучения в зависимости от скорости обучаемости данного ребенка.

Однако при наличии большого числа детей в классах (типичное явление для массовых школ того времени) такой индивидуальный подбор адекватных методик был неосуществим. Поэтому было необходимо исследовать общие для всех детей механизмы и этапы психического развития, чтобы дать объективные рекомендации, когда, в каком возрасте и в какой последовательности можно обучать любых детей, а также какие приемы наиболее адекватны для детей определенного возраста.

Этими требованиями определялся и круг проблем, которые решали ученые того времени, так как это были главным образом

исследования движущих сил и этапов познавательного развития, в то время как развитие общения или личностных особенностей детей почти не исследовалось.

Такая тесная связь детской психологии с практикой вызывала справедливую озабоченность некоторых ученых; они опасались, что утилитаризм, растворение в практике не дадут возможности сформироваться теоретическим основам этой науки и ограничат ее интересы ближайшими задачами школы и воспитания.

Именно от такого понимания детской психологии и предостерегал известный американский психолог **Уильям Джеймс** в своей книге «Беседы с учителями о психологии» (1899). Он считал, что психология не должна объяснять учителям, как учить детей, давать им конкретные советы, но психологические знания должны обратить внимание педагогов на необходимость исследования внутренней жизни учеников; педагоги должны понять духовную жизнь ученика «как некоторое активное единство, каким он сам ее чувствует, и сочувственно воспроизвести ее в воображении». О таком же понимании детской психологии говорил и другой известный психолог, **Гуго Мюнстенберг**, который подчеркивал, что, в отличие от психотехники (основателем которой он являлся), педагогика должна ориентироваться на психологические знания преимущественно при исследовании отклонений от нормы, например при исследовании причин утомляемости учеников, дефектов чувств, но не следует требовать от психологии конкретных указаний, как учить детей.

Эти идеи психологов начала века не потеряли своей актуальности и в настоящее время, особенно в связи с развитием практической психологической службы, так как нередко педагоги понимают детскую психологию именно как практическую. Однако, признавая большое значение последней, невозможно настолько сузить границы детской психологии, так как, исключив из нее теоретические исследования, мы тем самым закроем пути и дальнейшего развития прикладной, практической психологической службы.

Разработка идеи развития в биологии. Теория эволюции Дарвина оказала огромное влияние на психологическую науку. Открытие этой теории фактически означало расширение предмета психологии, включение в него новых проблем, направленных на исследование вопросов взаимосвязи морфологии и

функции, поведения и сознания и т.д. Однако самое большое значение имел тот факт, что с теорией эволюции в психологии появляются два новых постулата — об адаптации как главной детерминанте, определяющей психическое развитие, и о генетике психики, т.е. о том, что все психические процессы не появляются в готовом виде, но проходят определенные, закономерные этапы в своем развитии. Фактически это два основных постулата детской психологии.

Мысль о том, что можно выделить генетические этапы в развитии психики, привела к появлению нового метода исследования — генетического, т.е. метода, который исследует закономерности общей психологии, изучая постепенное формирование определенной функции. Естественно, о таком подходе к исследованию говорилось задолго до Дарвина, но сознание универсальности этого метода и возможности исследовать закономерности процесса развития, общие для всех сфер психической жизни, связаны с теорией эволюции. Именно эти положения привели к осознанию того, что генетический метод может стать основой отдельной области психологической науки, предметом которой как раз является исследование генезиса психики, т.е. к появлению генетической, или возрастной, психологии.

Эволюционный подход в психологической науке отразился прежде всего в концепциях А. Бэна и Г. Спенсера, которые утверждали, что психика — закономерный этап эволюции и ее функция заключается в обеспечении адекватного приспособления к окружающей среде.

Английский философ и психолог **Александр Бэн** был одним из крупнейших представителей ассоциативной психологии. В своих работах «Ощущения и интеллект» (1855), «Эмоции и воля» (1859) он доказал, что ассоциативная психология должна рассматривать не только те ассоциации, которые существуют в сознании индивида, но и те, которые лежат в основе его поведения. Труды Бэна отличаются совершенно необычным для книг по психологии той эпохи богатством физиологического материала, стремлением возможно теснее связать психические процессы с телесной организацией. Большое внимание Бэн уделял уровням психической деятельности, непосредственная связь которых с телесным устройством очевидна, а зависимость от сознания минимальна, — рефлексам, инстинктам, навыкам. При этом рефлексу он противопоставил спонтанное действие, ставшее одной из главных категорий его психологии.

Категория эта сложилась под влиянием механистического подхода на детерминизм: спонтанными считались акты, для возникновения которых прямых физических причин недостаточно. Принципом спонтанной деятельности Бэн объяснял возникновение навыка. Исходным для него служат беспорядочно повторяющиеся случайные движения, из которых отбираются и закрепляются путем повторения те, что привели к успеху.

Большое внимание Бэн обращал и на факторы, которые определяют переход от инстинктивного поведения к поведению волевому, руководимому человеческим разумом. Проводя аналогию между положениями эволюционной теории Дарвина и психологическими понятиями, Бэн доказывал, что как природа, пробуя и ошибаясь, отбирает наиболее продуктивные виды, так и человек осуществляет переход от неосознанного, спонтанного поведения к разумному и волевому не сразу, но постепенно, пробуя, ошибаясь и отбирая в процессе этих проб и ошибок наиболее продуктивные и целесообразные формы реакции на определенные события и предметы окружающего мира.

Мы встречаемся здесь со знаменитой моделью «проб и ошибок», которая в дальнейшем была положена американской психологией в основу объективного исследования поведения. Сочетание спонтанности (источник поведения — внутри организма) с механицизмом (отбор полезного идет путем слепого поиска) — вот наиболее характерные черты этой модели, перешедшей впоследствии от Бэна к Торндайку.

Идеи Бэна о необходимости связать психологию с теорией эволюции Дарвина получили дальнейшее развитие в работах **Герберта Спенсера**. Английский философ и психолог Г. Спенсер был одним из основателей философии позитивизма, в русле которого, по его мнению, должна развиваться и психология. Его стремление сделать психологию объективной наукой совпало и с общими тенденциями в ее развитии. Основой такой позитивной психологии Спенсер сделал теорию эволюции. Таким образом, в его теории переплелись влияния позитивизма, эволюционного подхода и ассоцианизма, который он и переработал, исходя из своих стремлений к построению новой психологии.

Спенсер отмечал, что психология изучает соотношение внешних форм с внутренними, ассоциации между ними. Таким образом, он расширил предмет психологии, включив в него не только

ассоциации между внутренними факторами, т.е. ассоциации в поле сознания, но и изучение связи сознания с внешним миром. Спенсер писал о том, что существует объективная психология, изучающая строение мозга, и субъективная психология, изучающая состояния души. Исследуя различные состояния души, он пришел к выводу, что существуют параллельные этапы в развитии внутренних и внешних (поведенческих) психических актов. Так, и внутреннее и внешнее становилось предметом исследования психологии, что давало возможность выработать объективные методы исследования, невозможные при сведении психики только к внутренним состояниям души.

Исследуя роль психики в эволюции человека, в своей обобщающей книге по психологии «Основы психологии» (1870—1872) Спенсер утверждал, что психика является механизмом адаптации к среде, т.е. она возникает закономерно на определенном этапе эволюции в тот момент, когда условия жизни живых существ усложняются настолько, что приспособиться к ним без адекватного их отражения невозможно. Большое значение имел тот факт, что Спенсер выделил этапы развития психики исходя из того, что психика человека есть высшая ступень психического развития, которая появилась не сразу, но постепенно, в процессе усложнения условий жизни и деятельности живых существ. Исходная форма психической жизни — ощущение — развилась из раздражимости, которая представляет собой, по его мнению, основное свойство допсихической жизни. Затем из простейших ощущений появились многообразные формы психики. Все они служат своеобразными инструментами выживания организма, частными формами адаптации к среде:

сознание	поведение
ощущение	рефлекс
чувства	инстинкт
память	навык
разум	волевое поведение

Говоря о роли каждого этапа, Спенсер подчеркивал, что главное значение разума в том, что он лишен тех ограничений, которые присущи низшим формам психики, и потому обеспечивает наиболее адекватное приспособление индивида к среде. Эта идея о связи психики, главным образом интеллекта, с адаптацией стала ведущей для психологии в начале нашего века.

Спенсер также говорил о том, что психическое развитие ребенка должно рассматриваться с точки зрения принципов дифференциации и интеграции, и показывал, как из отдельных психических качеств, которые даны ребенку от рождения, формируется психика взрослого человека. Впоследствии этот подход был реализован в теории Селли.

Спенсер распространил законы эволюции не только на психику, но и на социальную жизнь, создав органическую теорию общества. Он говорил о том, что человеку необходимо приспособиться не только к природе, но и к социальному окружению, поэтому его психика развивается в процессе развития человеческого общества. Он одним из первых психологов сравнил психологию дикаря и современного человека и сделал вывод о том, что у современного человека по сравнению с дикарем более развито мышление, в то время как у первобытных людей было сильнее развито восприятие. Эти выводы в то время были достаточно нетрадиционны и принципиальны, они позволили ученым разработать сравнительные методы психических исследований, которые получили широкое распространение. Проанализировав разницу в психическом развитии людей, принадлежащих к разным народам и разному времени, Спенсер пересмотрел прежние взгляды ассоцианизма на прижизненность формирования знаний. Он писал, что наиболее часто повторяющиеся ассоциации не исчезают, но закрепляются в мозге человека и передаются по наследству: таким образом, «сознание — не чистый лист, оно полно предуготованных ассоциаций». Эти врожденные ассоциации и определяют разницу между мозгом европейца и туземца, между сознанием разных народов.

Теория Спенсера получила широкое распространение, оказав огромное влияние на формирование детской психологии.

Большое значение для формирования генетического подхода в психологии имела теория известного психолога и физиолога **Ивана Михайловича Сеченова**, который писал, что единственным методом объективного исследования психики является метод генетического наблюдения. Таким образом, он подчеркивал значение исследований психического развития ребенка не только для практических нужд педагогики, но и для общей психологии.

Опираясь на «антропологический принцип», трактующий человека как целостное телесно-духовное существо, Сеченов со-

здал учение о поведении как рефлекторном по природе активности в процессе взаимодействия организма с внешней средой. При этом была преобразована категория рефлекса и создана его неклассическая модель, важнейшим блоком которой выступило открытое Сеченовым центральное торможение («задерживающее» влияние центров головного мозга на двигательную активность организма) позволило разработать систему новаторских воззрений на высшие психические процессы — сознание и волю («Рефлексы головного мозга», 1863). Центральное торможение объяснило способность человека противостоять внешним влияниям, а не пассивно на них реагировать, притом во имя высших нравственных принципов. В работах Сеченова предвосхищалось понятие об обратной связи как факторе саморегуляции поведения и темной организации нервно-психической деятельности. Используя понятие об этом нервном механизме, Сеченов выдвинул индуктивную гипотезу о том, что благодаря задержке двигательного ответа действие, не получившее внешнего выражения не исчезает, а сохраняется в центральной нервной системе в скрытой форме. Это предположение использовалось Сеченовым в качестве цели объяснить социальный генезис человеческого «Я».

Революцией в психологии стал его план построения психологии на основе объективного метода, прежде всего сравнительного исследования и изучения этапов психического развития. Этот план Сеченов изложил в трактате «Кому и как разрабатывать психологию» (1873).

Сеченов существенно преобразовал представления об основах чувств и мышечной системе, выдвинув принцип «связывания движения с чувствованием». Он признал за чувствование функцию сигнала, позволяющего различать свойства объектов внешней среды и тем самым обеспечивать адекватную реакцию на нее. Мышечное чувство, в свою очередь, трактовалось как система сигналов, несущих информацию о внешней реакции о ее пространственно-временных параметрах. Функция мышечной системы считалась также состоящей в том, что, будучи основой познания, она производит операции анализа и синтеза, которые служат основанием для всех уровней умственной деятельности, начиная от элементарных и до самых сложных, включая эстетическое и философское мышление («Элементы мысли», 1-е издание — 1878; 2-е, существенно переработанное издание, — 1900).

Сеченов доказывал, что психическое развитие происходит от процесса интериоризации, т.е. перехода внешних действий во внутренние, которые, постепенно свертываясь и автоматизируясь, образуют психические качества человека. Так, мысль является интериоризацией отношений между предметами, а самооценка — интериоризацией норм поведения. Разрабатывая свою теорию рефлексологии, Сеченов, как в свое время Гартли, писал о том, что знание физиологии может помочь в формировании идеального человека-жизнера. Зная законы, по которым формируются рефлексы, можно задавать такие образцы для поведения, которые сделают в дальнейшем для ребенка просто невозможным аморальное, нестойкое поведение, привьют ему любовь к наукам, к полезной деятельности. Теория Сеченова, особенно его идея об интериоризации психических процессов, оказала большое влияние на дальнейшее развитие детской психологии и, в частности, на концепцию Выготского.

Отцом детской психологии по праву считают английского физиолога и психолога **Вильяма Прейера**. Если до него ученые исследовали отдельные проблемы и давали беглые эскизы детского развития психики, то Прейер взялся за целостный анализ проблем и систематическое наблюдение. В его книге «Душа ребенка» (1882) дано описание психического и биологического развития ребенка с рождения до трех лет.

В. Прейер испытал влияние эволюционного подхода и в своей книге попытался проследить психогенезис, выявив и описав последовательность отдельных моментов развития. Он сделал вывод о том, что в области психического развития проявляется биологическая наследственность, которая и служит, в частности, основой индивидуальных различий. Прейер стремился не только вскрыть содержание детской души, описать развитие познавательных процессов, речи, эмоций ребенка, но и научить взрослых воспитывать детей с помощью объективных методов. С этой целью в предисловии к своей книге он поместил образец дневника, который намечал канву исследований для каждого возраста. Влияние работы Прейера сказалось и в том, что после него в детской психологии появился новый круг проблем, которые до этого времени не были в центре исследовательских интересов: это прежде всего изучение корреляции между различными сторонами психического развития (умственного, морального, волевого и т.д.),

исследование волевого развития, художественной деятельности детей.

Появление экспериментальной психологии и разработка объективных методов исследования. На протяжении длительного времени единственным методом исследования психического развития детей оставались дневниковые наблюдения. Уже Песталоцци и Жан Поль начали вести дневники наблюдений за своими детьми. Большой интерес представляют дневниковые наблюдения Дарвина за развитием своего сына Френсиса, которые были опубликованы в 1877 г. под заголовком «Биографический эскиз маленького ребенка». Однако первым, кто действительно планомерно осуществил дневниковые наблюдения за детьми, был **Теодор Тидеман (1787)**, являющийся одновременно и первым автором учебника по психологии, в котором затрагивались вопросы, связанные с психологией ребенка. При этом и в дневнике и в учебнике Тидемана вопросы воспитания детей были тесно связаны с предшествующим анализом их физиологических и психологических особенностей.

Однако с расширением предмета психологических исследований стала возможной разработка новых, экспериментальных методов, которые можно было применить и для изучения психического развития детей.

Естественно, что прежние методы, используемые общей психологией, главным образом метод самонаблюдения, были недоступны для новой науки. Поэтому такое значение для ее развития имело появление экспериментальной психологии В. Вундта, а также объективных методов исследования памяти, разработанных Г. Эббингаузом.

Известный немецкий психолог, физиолог, философ **Вильгельм Вундт** после окончания медицинского факультета Тюбингенского университета работал в Берлине у И. Мюллера. Защитив докторскую диссертацию в Гейдельберге, он занял должность преподавателя физиологии в качестве ассистента Гельмгольца. Став профессором философии в Лейпциге, Вундт в 1879 г. создал первую в мире лабораторию экспериментальной психологии, затем преобразованную в институт. Занимаясь физиологией, Вундт пришел к программе разработки психологии как самостоятельной науки, независимой от физиологии и философии (разделом которой ее было принято считать).

Задача психологии, по Вундту, состоит в том, чтобы: а) выделить путем анализа исходные элементы; б) установить характер связи между ними; в) найти законы этой связи.

Он считал, что сознание (которое он отождествлял с психикой, отрицая наличие бессознательных психических процессов) состоит из отдельных элементов, которые, соединяясь между собой по законам ассоциации, образуют представления, отражающие объективную действительность. Ощущениям (элементам сознания) присущи такие качества, как модальность (например, зрительные ощущения отличаются от слуховых) и интенсивность. К элементам сознания относятся также чувства (эмоциональные состояния). Согласно гипотезе Вундта, каждое чувство имеет три измерения: а) удовольствия — неудовольствия, б) напряженности — расслабленности, в) возбужденности — успокоения. Простые чувства, как психические элементы, варьируются по своему качеству и интенсивности, но любое из них может быть охарактеризовано во всех трех аспектах. Эта гипотеза породила множество экспериментальных работ, в которых наряду с данными интроспекции были использованы также объективные показатели об изменении физиологических состояний человека при эмоциях.

Отдельные элементы связываются между собой не только по законам ассоциации (как, например, при восприятии или памяти), но и по законам апперцепции, которую Вундт отождествлял с внутренней, спонтанной активностью души. Направленная во внутренний мир психики апперцепция играет роль внимания, помогая протеканию высших психических функций, например мышления. Направленная во внешний мир, в план поведения, апперцепция отождествляется с волей, которая регулирует деятельность человека.

Стремясь отстоять самостоятельность психологии, Вундт доказывал, что у нее имеются собственные законы, а ее явления подчинены особой «психической причинности». В поддержку этого вывода он ссылался на закон сохранения энергии. Материальное движение может быть причиной только материального. Для психических явлений существует другой источник, и они соответственно требуют других законов, к которым Вундт относил: принципы творческого синтеза, закон психических отношений (зависимость события от внутренних взаимоотношений элементов, например мелодии от отношений, в которых находятся меж-

ду собой отдельные тона), закон контраста (противоположности усиливают друг друга) и закон гетерогенности целей (при совершении поступка могут возникнуть не предусмотренные первоначальной целью действия, влияющие на его мотив).

Однако главной заслугой Вундта является не его теоретическая концепция, но разработка экспериментального метода исследования психики. Уже в своей первой книге «Материалы к теории чувственного восприятия» (1862), опираясь на факты, относящиеся к деятельности органов чувств и движений, Вундт выдвинул идею создания экспериментальной психологии, план которой был изложен в «Лекциях о душе человека и животных» (1863). План включал два направления исследований: а) анализ индивидуального сознания с помощью экспериментально контролируемого наблюдения субъекта за собственными ощущениями, чувствами, представлениями; б) изучение «психологии народов», т.е. психологических аспектов культуры — языка, мифа, нравов различных народов и т.п.

Следуя этому замыслу, Вундт первоначально сосредоточился на изучении сознания субъекта, определив психологию как науку о «непосредственном опыте». Он назвал ее физиологической психологией, поскольку испытываемые субъектом состояния изучались посредством специальных экспериментальных процедур, большинство которых было разработано с помощью физиологии (преимущественно физиологии органов чувств — зрения, слуха и др.). Задача усматривалась в том, чтобы эти образы тщательно анализировать, выделяя исходные, простейшие элементы, из которых они строятся. Вундт использовал также достижения двух других новых разделов знания — психофизики, изучающей на основе эксперимента и с помощью количественных методов закономерные отношения между физическими раздражителями и вызываемыми ими ощущениями, и направления, определяющего опытным путем время реакции субъекта на предъявляемые стимулы. Кроме того, к тому времени английским ученым Гальтоном была предпринята попытка экспериментально изучить, какие ассоциации может вызвать у человека слово как особый раздражитель. Оказалось, что на одно и то же слово человек, к которому его обращают, отвечает самыми различными реакциями, притом не только словесными, но и образными. Это побудило Вундта заняться классификацией реакций, подсчетом их количества,

времени, которое протекает от предъявления слова до реакции на него, и т.п. И в этом случае применялись количественные методы. Объединив все эти методы, уточнив их, Вундт показал, что на основе экспериментов, объектом которых служит человек (тогда как прежде эксперименты ставились только на животных), психология может разрабатываться как самостоятельная наука. Полученные результаты были им изложены в книге «Основы физиологической психологии» (1880—1881), ставшей первым главным трудом, по которому обучались не только у самого Вундта, но и в других центрах, где появились специалисты по новой дисциплине — экспериментальной психологии (ее отцом стали в дальнейшем называть Вундта). Таким образом, в лаборатории Вундта впервые были экспериментально изучены пороги ощущений, время реакции на разные раздражители, в том числе и на речь.

Широкое применение экспериментальных методов обогатило знание о психике, укрепило научную репутацию науки о ней. Однако Вундтом руководила идея, согласно которой экспериментальному изучению подлежат только элементарные психические процессы (ощущения, простейшие чувства). Что же касается более сложных форм психической жизни, то здесь эксперимент со всеми его преимуществами, доказанными прогрессом науки, согласно Вундту, непригоден. Это убеждение Вундта было развеяно дальнейшими исследованиями в психологии. Уже ближайшие ученики Вундта доказали, что такие сложнейшие процессы, как мышление и воля, так же открыты для экспериментального анализа, как и самые элементарные.

В дальнейшем, оставив эксперимент, Вундт занялся разработкой еще в юности задуманной им «второй ветви» психологии, посвященной психическому аспекту создания культуры, автором которой являются различные народы. Он написал десятитомную «Психологию народов» (1900—1920), отличающуюся обилием материала по этнографии, истории языка, антропологии и др. В этой работе Вундт также высказал важную мысль о том, что методом исследования психологии народа может быть анализ продуктов его творческой деятельности, например языка, сказок, мифов, религии и других предметов культуры. В дальнейшем мысль о том, что анализ творческой деятельности и ее результатов служит способом исследования психики, станет основополагающей и для детской психологии, обогатив ее новыми методами.

От Вундта принято вести родословную психологии как самостоятельной дисциплины. Он создал крупнейшую в истории этой науки школу, пройдя которую, молодые исследователи из разных стран, вернувшись на родину, организовали лаборатории и центры, где культивировались идеи и принципы новой области знания. Он сыграл важную роль в консолидации сообщества исследователей, ставших психологами-профессионалами. Дискуссии по поводу его теоретических позиций, перспектив применения экспериментальных методов, понимания предмета психологии и многих ее проблем стимулировали появление концепций и направлений, обогативших психологию новыми научными представлениями.

Если в лаборатории Вундта был сделан только первый шаг в разработке объективных методов исследования психики, то работы **Генри Эббингауза** определили целое направление в психологии, впервые открыв возможность экспериментального изучения такого важнейшего для возрастной психологии психического процесса, как память.

Г. Эббингауз, став профессором университета в городе Галле, организовал небольшую лабораторию экспериментальной психологии. Заслуга Эббингауза в том, что в этой лаборатории он впервые отважился подвергнуть эксперименту память.

Случайно в Париже он нашел в букинистической лавке книгу Т. Фехнера «Основы психофизики». В ней были сформулированы математические законы об отношениях между физическими стимулами и вызываемыми ими ощущениями. Воодушевленный идеей открытия точных законов памяти, Эббингауз решил приступить к опытам. Он ставил их на самом себе и при этом руководствовался идеей о том, что люди запоминают, сохраняют в памяти и вспоминают факты, между которыми сложились ассоциации. Но обычно эти факты человек осмысливает, и поэтому весьма трудно установить, возникла ли ассоциация благодаря памяти или в дело вмешался ум. Эббингауз же задался целью установить законы памяти в «чистом» виде и для этого изобрел особый материал. Единицей такого материала стали не целые слова (ведь они всегда связаны с понятиями), а части слов — отдельные бессмысленные слоги. Каждый слог состоял из двух согласных и гласной между ними (например,

бов, гис, лоч и т.п.). По оценке американца Э. Титченера, это стало самым выдающимся изобретением психологии со времен Аристотеля. Столь высокая оценка проистекала из открывшейся возможности изучать процессы памяти независимо от смысловых содержаний, с которыми неотвратно связаны речевые реакции человека: ведь производя эти реакции, люди передают друг другу мысли.

Составив список подобных бессмысленных «слов» (около 2300), Эббингауз экспериментировал с ним на протяжении пяти лет. Основные итоги этого исследования он изложил в ставшей классической книге «О памяти» (1885). Прежде всего он выяснил зависимость числа повторений, необходимых для заучивания списка бессмысленных слогов, от его длины, установив, что при одном прочтении запоминается, как правило, 7 слогов. При увеличении списка требовалось значительно большее число его повторений, чем количество присоединенных к первоначальному списку слогов. Число повторений принималось за коэффициент запоминания.

Разработанный Эббингаузом метод сохранения заключался в том, что через определенный промежуток времени после того, как ряд был заучен, вновь предпринималась попытка его воспроизвести. Когда определенное количество слов не могло быть восстановлено в памяти, ряд снова повторялся до его правильного воспроизведения. Число повторений (или время), которое требовалось для восстановления знания полного ряда, сопоставлялось с числом повторений (или временем), затраченным при первоначальном заучивании.

Особую популярность приобрела вычерченная Эббингаузом кривая забывания. Быстро падая, эта кривая становится пологой. Оказалось, что наибольшая часть материала забывается в первые минуты после заучивания. Значительно меньше забывается в ближайшие минуты и еще меньше — в ближайшие дни. Сравнивалось также заучивание осмысленных текстов и списка бессмысленных слогов. Эббингауз выучивал текст «Дон Жуана» Байрона и равный по объему список слогов. Осмысленный материал запоминался в 9 раз быстрее. Что же касается «кривой забывания», то она в обоих случаях имела общую форму, хотя в первом случае (при осмысленном материале) падение кривой шло медленнее. Эббингауз подверг эксперименталь-

ному изучению и другие факторы, влияющие на память (например, сравнительную эффективность сплошного и распределенного во времени заучивания).

Эббингаузу принадлежит также ряд других работ и методик, поныне сохраняющих свое значение. В частности, им был создан носящий его имя тест на заполнение фразы пропущенным словом. Этот тест стал одним из первых в диагностике умственного развития и получил широкое применение в детской и педагогической психологии.

Хотя Эббингауз и не разработал специальной психологической теории, его исследования стали ключевыми для экспериментальной психологии. Они на деле показали, что память можно изучать объективно, не прибегая к субъективному методу, выяснению того, что происходит в сознании испытуемого. Была также показана важность статистической обработки данных с целью установления закономерностей, которым подчинены, при всей их прихотливости, психические явления. Эббингауз разрушил стереотипы прежней экспериментальной психологии, созданной школой Вундта, где считалось, что эксперимент приложим только к процессам, вызываемым в сознании субъекта с помощью специальных приборов. Был открыт путь экспериментальному изучению, вслед за простейшими элементами сознания, сложных форм поведения — навыков. «Кривая забывания» приобрела значение образца для построения в дальнейшем графиков выработки навыков, решения проблем и др.

Не меньшее значение для разработки новых, объективных методов исследования имели и работы **Френсиса Гальтона**. Английский психолог Ф. Гальтон под впечатлением эволюционного учения своего кузена Ч. Дарвина решающую роль в физическом и психическом развитии индивида придавал фактору наследственности.

Занимаясь экспериментальными психологическими исследованиями (изучая пороги чувствительности, время реакции, ассоциации и другие психические процессы), Гальтон обращал главное внимание не на общие для всех индивидов законы, а на их вариативность у различных людей. Он изобрел ряд специальных методик для изучения этой вариативности, которые стали истоком новой крупной отрасли психологии — дифференциальной психологии.

Возникнув в недрах экспериментальной психологии, она приобрела самостоятельное теоретическое и практическое значение. Особо значимым явилось внедрение в психологию новых математических методов, главным образом статистических. Любимое изречение Гальтона гласило: «Все, что возможно считать, — считайте!» В своей новаторской книге «Наследственный гений» (1869) Гальтон сделал статистический анализ огромного количества биографических фактов и изложил принцип приложимости статистических закономерностей к распределению способностей. Подобно тому, как люди среднего роста составляют самую распространенную группу, а более высокого и низкого роста встречаются тем реже, чем больше они отклоняются от нормы, люди отклоняются от среднего и в отношении умственных способностей. Эти отклонения Гальтон под влиянием дарвинизма считал строго определяемыми фактором наследственности.

Фактор наследственности, по его мнению, действует в эволюционном развитии совместно с фактором приспособления к среде. К среде приспособляется весь вид, но приспособление вида достигается за счет генетически обусловленных вариаций врожденной формы. Под влиянием этого общебиологического подхода Гальтон выдвинул предположение, что различия между индивидами как телесного, так и психологического порядка могут быть объяснены только в понятиях учения о наследственности. Все другие причины (воспитание, пребывание в определенной среде и т.д.) существенного значения не имеют. Изучив и статистически обработав огромный биографический материал, касающийся родственных связей выдающихся личностей Англии, Гальтон утверждал, что высокая даровитость определяется степенью и характером родства. Из четырех детей, например, шанс талантливости имеется только у одного.

В изучении вопроса о происхождении умственных качеств Гальтон использовал наряду с биографическим методом и анкеты. Он разослал крупнейшим ученым обстоятельную анкету, по материалам которой была написана монография «Английские люди науки: их природа и воспитание» (1874). Решающую роль в развитии способностей к научной деятельности он опять-таки приписывал наследственности, влияние же внешних условий и воспитание считал незначительным, а иногда и отрицательным.

В дальнейшем к исследованию индивидуальных различий путем анкетирования Гальтон присоединил эксперимент. Им были разработаны специальные приборы для исследования индивидуальных особенностей — свисток для исследования звуковысотного слуха, дактилоскопия, глазомерная линейка и т.д. На международной выставке в Лондоне в 1884 г. Гальтон в целях исследования как можно большего числа людей организовал специальную лабораторию. Через нее прошло свыше 9 тыс. испытуемых, у которых измерялись наряду с ростом и массой различные виды чувствительности, время реакции и другие психические качества. Считалось, что эти качества определяются наследственностью с такой же неотвратимостью, как рост или цвет глаз. Эта идея проходит через все работы Гальтона, собранные в книге под общим названием «Исследование человеческих способностей» (1883).

Свои исследования по диагностике различий психических качеств людей Гальтон использовал для обоснования идеи о необходимости отбора наиболее приспособленных. Утверждалось, что человеческий род может быть улучшен тем же путем, каким выводится новая порода собак или лошадей, т.е. путем соответствующих браков в течение нескольких поколений. Это направление, названное им евгеникой, впоследствии использовалось для отбора особой породы людей из тех, кто выделялся высоким уровнем одаренности. Идея была антигуманной, хотя сам Гальтон сформулировал ее совсем не как социальную, но как важную медицинскую и психологическую проблему учета наследственных факторов развития индивида.

Гальтон был автором многих конкретных методов диагностики различных признаков установления корреляции между ними. Накапливая данные о развитии детей, детская психология нуждалась и в методах математической обработки, которые доказывали бы объективность полученных на разных детях данных и их возможность соотнесения между собой. Этой цели служили разработанные Гальтоном основы математической статистики, так же как и работы его ученика Пирсона, занимавшегося проблемами корреляции и высчитавшего коэффициент корреляции различных параметров (памяти, мышления, эмоций и т.д.) между собой. Метод исчисле-

ния корреляции между переменными существенно обогатил психологическую науку, стал предпосылкой разработки одного из важнейших психологических методов — факторного анализа.

Среди достижений Гальтона особо следует выделить разработку метода тестов. Тест (испытание) стал одной из важнейших методик в лаборатории Гальтона. Этот метод прочно вошел в науку независимо от тех теоретических положений, которые соединял с ним сам автор. Статистический подход — применение серии тестов к большому числу индивидов — выдвигался как средство внедрения в психологию точных количественных методов. Это получило большое практическое применение, а дальнейшее совершенствование техники разработки и применения тестов, распространение их на исследование важнейших психологических параметров (память, мышление, личность) изменило суть возрастной психологии, дав возможность в дальнейшем сформировать целую систему объективных методов психологического исследования детей.

ВОПРОСЫ

1. Какие проблемы психического развития детей изучались в работах психологов Нового времени?
2. На чем основывалась рационалистическая концепция о видах познания?
3. Какие источники познания выделял Д. Локк?
4. Каким образом обосновывал Д. Локк свою критику теории врожденных идей?
5. В чем состояли основные различия механизма рефлекса в теориях Декарта и Гартли?
6. Какой механизм психической жизни был положен в основу первой психологической теории Гартли?
7. Что явилось предпосылкой выделения детской психологии в самостоятельную область психологического знания?
8. В каких психологических концепциях нашла отражение эволюционная теория Дарвина?
9. Каким образом обосновывал Герbart значение апперцептивной массы в формировании психики детей?
10. Какие экспериментальные методы исследования психики были предложены Вундтом и Гальтоном?

ЛИТЕРАТУРА

- Бэкон Ф.* Новая Атлантида. — М., 1954.
- Бэкон Ф.* Новый Органон. — М., 1938.
- Гербарт И.Ф.* Избранные произведения. — М., 1938.
- Декарт Р.* Избранные произведения. — М., 1950.
- Лейбниц Г.* Новые опыты о человеческом разуме. — М.-Л., 1936.
- Локк Д.* Избранные философские произведения: В 2 т. — М., 1960. — Т. 1
- Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* История и теория психологии. — Ростов-на Дону, 1996.
- Сеченов И.М.* Избранные произведения: В 2 т. — М., 1958. — Т. 1.
- Спиноза Б.* Избранные произведения. — М., 1957. — Т. 2.

Глава 3

РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В ПЕРВЫЕ ДЕСЯТИЛЕТИЯ XX в.

Стенли Холл и его концепция педологии

Развитие детской психологии в конце XIX в. — начале XX в. было тесно связано с педологией, наукой о детях, созданной американским психологом **Гренвиллом Стенли Холлом**.

Американский психолог Г.С. Холл был учеником В. Вундта, в психологической лаборатории которого он стажировался несколько лет. В Лейпциге Холл занимался проблемами общей психологии, исследуя роль мышечной чувствительности в восприятии пространства. По возвращении в США он обратился к проблемам детской психологии, непосредственно связанным с практическими проблемами школьной жизни. В 1883 г. Холл организовал при Балтиморском университете первую в США экспериментальную лабораторию, в которой началось изучение психического развития детей, преимущественно подростков. Холл также был основателем первых журналов, посвященных проблемам возрастной психологии. С 1891 г. под его редакцией стал издаваться журнал «Педагогический семинар и журнал генетической психологии», а с 1910 г. — «Журнал педагогической психологии».

Начиная с конца прошлого века, Холл — один из ведущих ученых США — стал вместе с другими психологами организатором первых профессиональных сообществ американских психологов. По его инициативе в 1892 г. была создана Ассоциация американских психологов, он также сыграл большую роль в приглашении З. Фрейда в 1909 г. с лекциями, которые прошли с большим успехом, положив начало американскому психоанализу.

Однако известность Холлу принесли главным образом его исследования психического развития детей. Хотя идея о необходимости изучения психики детей утвердилась еще в 70-е годы прошлого века, исследований, в центре которых стояла бы имен-

но эта задача, еще не существовало. Г. Спенсер, который впервые заговорил о развитии психики в процессе адаптации к среде, анализировал прежде всего методологические и общетеоретические проблемы психического развития. Холл же в первую очередь обратил внимание на важность изучения процесса становления психики конкретного ребенка, анализ которого может стать генетическим методом общей психологии. Им написаны работы, посвященные проблемам возрастной психологии и положившие начало плодотворному развитию этой отрасли психологической науки в Америке: «Юность» (1904) и «Проблемы воспитания» (1911).

В своей лаборатории Холл исследовал подростков и юношей, разработав для них специальные вопросники, целью которых было изучение различных сторон психики ребят. Первоначально эти вопросники раздавались учителям для сбора сведений о том, как дети представляют окружающий мир. Вскоре их содержание расширилось, появились специальные анкеты для подростков, учителей и родителей. Отвечая на вопросы, дети должны были рассказать не только о своих знаниях, представлении о мире или отношении к другим людям, но и о своих переживаниях, в частности о своих моральных и религиозных чувствах, ранних воспоминаниях, о радостях и опасениях. Полученные ответы статистически обрабатывались, что помогало составить целостную картину психологических особенностей детей разных возрастов. Материалы, полученные в исследовании Холла, позволяли также составить комплексную характеристику детей, проанализировать их проблемы как с точки зрения взрослых, так и с позиций самих подростков.

Исследуя психическое развитие ребенка, Холл пришел к выводу, что в его основе лежит биогенетический закон, сформулированный учеником Дарвина Э. Геккелем. Однако Геккель говорил о том, что зародыши в своем эмбриональном развитии проходят те же стадии, что и весь род за время своего существования. Холл же распространил действие биогенетического закона на человека, доказав, что онтогенетическое развитие психики ребенка есть краткое повторение всех стадий филогенетического развития психики человека.

В созданной им теории рекапитуляции Холл утверждал, что последовательность и содержание этих этапов заданы генети-

чески, и потому ни уклониться, ни миновать какую-то стадию своего развития ребенок не может.

Ученик Холла Гетчинсон на основании теории рекапитуляции создал периодизацию психического развития, критерием в которой был способ добывания пищи. При этом действительные факты, которые наблюдались у детей определенного возраста, связывались с идеей Холла и объяснялись изменением способа добывания пищи, который является (по мнению Гетчинсона) ведущим не только для биологического, но и для психического развития. Он выделил 5 основных фаз в психическом развитии детей, границы которых не были жесткими, так что конец одной стадии не совпадал с началом следующей:

1) от рождения до 5 лет — стадия рытья и копания. На этой стадии дети любят играть в песке, делать куличики и манипулировать с ведерком и совочком;

2) от 5 до 11 лет — стадия охоты и захвата. На этой стадии дети начинают бояться чужих, у них появляется агрессивность, жестокость, желание отгородиться от взрослых, особенно посторонних, и стремление делать многие вещи тайком;

3) от 8 до 12 лет — пастушеская стадия. В это период дети стремятся иметь свой собственный уголок, причем они строят свои укрытия обычно во дворах или в поле, в лесу, но не в доме. Они также любят домашних животных и стараются их завести, чтобы было о ком заботиться и кому покровительствовать. У детей, особенно у девочек, в это время появляется стремление к ласке и нежности;

4) от 11 до 15 лет — земледельческая стадия, которая связана с интересом к погоде, явлениям природы, а также с любовью к садоводству, а у девочек и к цветоводству. В это время у детей появляется наблюдательность и осмотрительность;

5) от 14 до 20 лет — стадия промышленности и торговли, или стадия современного человека. В это время дети начинают осознавать роль денег, а также значение арифметики и других точных наук. Кроме того, у ребят возникает стремление меняться различными предметами.

Гетчинсон считал, что с 8 лет, т.е. с пастушеской стадии, наступает эра цивилизованного человека и именно с этого возраста детей можно систематически обучать, что невозможно на предыдущих этапах. При этом он исходил из идеи Холла о том, что обуче-

ние должно надстраиваться над определенным этапом психического развития, так как созревание организма подготавливает основу для обучения.

И Холл и Гетчинсон были убеждены, что прохождение каждой стадии обязательно для нормального развития, а фиксации на какой-то из них ведет к появлению отклонений и аномалий в психике. Исходя из необходимости для детей проживания всех стадий психического развития человечества, Холл разработал механизм, который помогает переходу с одной стадии на другую. Так как реально ребенок не может перенестись в те же ситуации, которые пережило человечество, то переход от одной стадии к другой осуществляется в игре, которая и является таким специфическим механизмом. Так и появляются детские игры в войну, в казаков-разбойников и т.д. Холл подчеркивал, что важно не стеснять ребенка в проявлении его инстинктов, которые таким образом изживаются, в том числе и детские страхи.

Холл был также 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, данная наука как бы объединяет все отрасли знаний, связанные с исследованием детского развития.

Хотя многие положения педологической концепции Холла были довольно скоро пересмотрены, сама наука педология, созданная им, очень быстро завоевала популярность во всем мире и была признана почти до середины XX в. Популярность педологии объяснялась главным образом ее ориентированностью на практику, т.е. связью с непосредственными нуждами педагогики и практической психологии. Действительно, в реальной педагогической практике учителя и воспитатели сталкиваются с целым комплексом проблем, среди которых и здоровье детей, и их психические качества, и социальный статус, и образование их родителей. Именно эти задачи и решала педология, развивая комплексный подход к исследованию детей. Такое комплексное, всестороннее изучение ребенка и выдвижение проблемы развития в центр исследовательской работы было ценным завоеванием педоло-

тин, поэтому многие ведущие психологи, изучавшие развитие детской психики, работали в ее русле.

Таким образом, С. Холл выразил носившуюся в воздухе идею создания экспериментальной детской психологии, соединив требования педагогической практики с достижениями современной ему биологии и психологии.

Пионерами педологии были врачи и биологи, так как в то время именно они владели большим количеством объективных методов исследования детей, а психология еще не наработала эти методы. Однако со временем на первый план вышла именно психологическая сторона исследований, и постепенно, начиная с 20-х годов нашего века, педология стала приобретать ярко выраженную психологическую направленность. При этом название «педология», введенное учеником Холла О. Кристиенном, было заменено новым — *child study* («исследование ребенка»).

Основные теории детского развития первой трети XX в.

Популярность педологии привела к развитию массового педологического движения не только в Америке, но и в Европе, где ее инициаторами стали такие известные ученые, как **Э. Мейман**, **Д. Селли**, **В. Штерн**, **Э. Клапаред** и др.

Развитие детской и педагогической психологии в Англии тесно связано с именем **Джоржа Селли**. В своих книгах «Очерки по психологии детства» (1895) и «Педагогическая психология» (1894–1915) он сформулировал основные положения ассоцианистического подхода к детскому развитию. Эти работы способствовали проникновению психологических идей в учебные заведения, частичному изменению программ обучения и стиля общения педагогов с детьми.

Селли исходил из того, что ребенок рождается только с предпосылками основных психических процессов, которые формируются уже при жизни детей. К таким предпосылкам он относил три элемента, составляющие основу главных образующих психики — ума, чувства и воли. При этом врожденным элементом, из которого формируется ум, является ощущение, для чувств — это чувственный тон ощущений, гнев и страх, а для воли — врожден-

ные формы движений, т.е. рефлекторные, импульсивные и инстинктивные движения.

В течение жизни происходит ассоциация отдельных элементов (ощущений, движений), которые объединяются (интегрируются) в целостный образ предмета, в представление или понятие. Также формируется постоянное отношение (чувство) к окружающему и волевое поведение. Большое значение при образовании ассоциаций, с точки зрения Селли, имеет внимание, благодаря которому соединяются между собой строго определенные, а не любые элементы. Помогает усвоению и упражнение, которое ускоряет и упорядочивает связь элементов в единое целое.

Хотя существенных открытий Селли не сделал, так как о структуре сознания и интеграции элементов на основе ассоциации говорили практически все представители этого направления, его труды имели большое значение для практической детской психологии и педологии, поскольку Селли изучил, какие ассоциации и в каком порядке появляются в процессе психического развития детей. Его исследования показали, что первыми ассоциациями являются ассоциации по сходству, затем постепенно у детей формируются образы предметов, основанные на ассоциациях по смежности, а в конце второго года жизни возникают ассоциации по контрасту. Данные, полученные Селли, позволили также выделить основные этапы в познавательном, эмоциональном и волевом развитии детей, которые необходимо учитывать при их обучении.

На основе этих положений последовательница Селли **Мария Монтессори** разработала систему упражнений, способствующих интеллектуальному развитию детей дошкольного возраста. Основой этой системы, достаточно распространенной и на сегодняшний день, стала тренировка ощущений как основных элементов мышления, осознание и интеграция которых способствуют познавательному развитию детей.

Немецкий психолог и педагог **Эрнст Мейман** был одним из пионеров возрастной психологии в Германии. Он основал психологическую лабораторию при Гамбургском университете, в которой проводились исследования психического развития детей. Мейман стал также основателем первого специального журнала, посвященного педологическим проблемам — «Журнала по педагогической психологии». Основное внимание в своей раз-

нообразной деятельности (так как он занимался не только психологическими проблемами, но и вопросами искусствоведения и является автором оригинальной эстетической теории) он уделял прикладному аспекту детской психологии и педологии, так как считал, что главной задачей педологии является разработка методологических основ обучения детей. Его трехтомник «Лекции по экспериментальной педагогике» (1907) представлял собой своего рода энциклопедию педагогической психологии, в которой было не только собрано все накопленное в то время этой наукой, но и предложены новые подходы к пониманию познавательного развития.

В своих теоретических подходах Мейман стремился соединить ассоцианистический подход Селли с теорией рекапитуляции, предложенной Холлом. Исходя из этого, он предложил свою периодизацию психического развития, критерием которой являются уже не абстрактные способы добывания пищи, но этапы интеллектуального развития.

1. От рождения до 7 лет — стадия фантастического синтеза. На этой стадии дети обобщают отдельные ощущения без всякой системы и логики, поэтому получаемые ими понятия так часто далеки от реальности. Так как интеллектуальная интеграция в этом возрасте еще плохо развита, ее данные дополняются олицетворением и чувствованием, т.е. данными интеграции чувственного тона ощущений.

2. От 7 до 12 лет — стадия анализа. На этой стадии можно начинать систематическое обучение детей, так как ведущей здесь является не интеграция, а дифференциация, разложение общих понятий, знаний, которые ребенок пытается осознать, расчлняя понятие на части и формируя адекватное представление об этих частях.

3. От 12 до 16 лет — стадия рассудочного синтеза. На этом этапе у ребят формируется операциональное мышление и они могут интегрировать те отдельные понятия, которые были ими усвоены на предыдущем этапе, получив научные представления об окружающем.

Мейман считал, что детская психология должна не только изучать стадии и возрастные особенности психического развития, но и исследовать индивидуальные варианты развития, например вопросы детской одаренности и отсталости, врожденные

склонности детей. При этом обучение и воспитание должны основываться как на знании общих закономерностей, так и на понимании особенностей психики конкретного ребенка.

При лаборатории Меймана была организована экспериментальная школа, которая просуществовала более двадцати лет. В школе опробовались разные программы обучения детей, разработанные с учетом периодизации Меймана, а также исследовались различные способы отбора детей в классы на основе их предварительной диагностики. При этом были экспериментально изучены разные критерии отбора — по уровню интеллекта, по интересам и склонностям детей, а также по адекватному для них стилю общения с учителем. Необходимо отметить, что если одаренность, так же как и познавательные интересы детей, в той или иной степени учитывались и прежде, то проблема взаимодействия учителя и учеников и реакции учеников на разные стили общения впервые с такой полнотой была поставлена именно Мейманом.

Большую роль в развитии детской психологии сыграл швейцарский психолог **Эдуард Клапаред**. Он основал ассоциацию прикладной психологии и Педагогический институт им. Руссо в Женеве, ставший международным центром экспериментальных исследований в области детской психологии.

Поддерживая идею Холла о необходимости создания комплексной науки о ребенке — педологии, он не принимал его интерпретации биогенетического закона. Клапаред считал, что известное сходство между фило- и онтогенетическим развитием психики существует не потому, что в психике ребенка заложены стадии развития вида и древние инстинкты, которые ребенок должен изживать (как это предполагает теория рекапитуляции), а потому, что существует общая логика развития психики в филогенезе и онтогенезе. Именно общая логика развития психики и определяет сходство этих процессов, но не их тождество, поэтому не существует фатальной предопределенности в развитии ребенка и внешние факторы (в том числе обучение) могут ускорить его ход и даже частично изменить направление.

Клапаред предложил разделить детскую психологию на прикладную и теоретическую, поскольку, по его мнению, у них разный круг изучаемых проблем. Задачей теоретической детской психологии он считал исследование законов психической жизни и этапов психического развития детей. В то же время при-

кладная детская психология разделялась им на психогностику и психотехнику. Психогностика имела целью диагностику, измерение психического развития детей, а психотехника была направлена на разработку методов обучения и воспитания, адекватных определенному возрасту.

Говоря о том, что психическое развитие не нуждается в дополнительных стимулах или факторах, которые бы его подталкивали, Клапаред развивал идею о саморазвертывании тех задатков, которые существуют у ребенка уже при рождении. Механизмами этого саморазвития он считал игру и подражание, благодаря которым оно получает определенное направление и содержание. С его точки зрения, игра является более универсальным механизмом, так как направлена на развитие разных сторон психики, как общих, так и специальных психических функций. Клапаред выделял игры, развивающие индивидуальные особенности детей, игры интеллектуальные (развивающие их познавательные способности) и аффективные (развивающие чувства).

Подражание он связывал главным образом с развитием поведения, произвольной деятельности детей, так как в основе его лежит ассоциация между образами движений (показанными взрослыми) и самими этими движениями, т.е. следами их мускульных ощущений. При повторении движения ощущение от него сливается с внешним видом этого движения, после чего возможно выполнение данного задания сначала при появлении его образа, а потом и при словесной команде. Таким образом, Клапаред говорил не только об интериоризации произвольных движений, но и о необходимости перехода от двигательного к образному и только потом к внутреннему плану.

Несмотря на широкий круг проблем, интересовавших Клапареда, в центре его исследовательских интересов стояло изучение мышления и этапов его развития у детей. Он (как позднее и его известный ученик Ж. Пиаже) фактически отождествлял мышление с психическим развитием, а потому критерием деления детства на периоды для него служил переход от одного вида мышления к другому.

Он выделил четыре этапа в психическом развитии:

1. От рождения до 2 лет — на этом этапе у детей преобладает интерес к внешней стороне вещей, а потому интеллектуальное развитие связано главным образом с развитием восприятия.

2. От 2 до 3 лет — на этом этапе у детей развивается речь и потому их познавательные интересы сконцентрированы на словах и их значениях.

3. От 3 до 7 лет. — на этом этапе начинается собственно интеллектуальное развитие, т.е. развитие мышления, причем у детей преобладают общие умственные интересы.

4. От 7 до 12 лет — на этом этапе начинают проявляться индивидуальные особенности и склонности детей, так как их интеллектуальное развитие связано с формированием специальных объективных интересов.

Исследуя формирование интеллектуальной сферы детей, Клапаред открыл одно из основных свойств детского мышления — синкретизм, т.е. нерасчлененность, слитность детских представлений о мире друг с другом. Он утверждал, что психическое развитие продвигается от схватывания внешнего вида к называнию предмета (словесная стадия), а затем к пониманию его предназначения, что уже является следствием развития логического мышления. О таком же направлении в развитии мышления детей — от слитности к расчлененности — говорил позднее и Л. Выготский, оспаривая утверждение Штерна о том, что ребенок сначала понимает часть (единичный предмет) и лишь затем начинает соединять отдельные части в целостный образ мира.

Исходя из того, что развитие способностей обусловлено наследственными факторами, Клапаред выделял общую и специальную одаренность, причем общая одаренность проявлялась с его точки зрения, в детском возрасте и связывалась с общим высоким уровнем всех умственных свойств ребенка. Одаренность в узком смысле он относил к зрелому возрасту и связывал со способностью человека решать новые проблемы.

Таким образом, Клапаред заложил основы самостоятельной отрасли психологической науки — возрастной психологии, оказав значительное влияние на понимание круга решаемых ею проблем и ее задачи.

Развитие детской психологии и педологии требовало не только четкого определения предмета и задач этих наук, что было сделано Мейманом и Клапаредом, но и разработки новых объективных методов психического развития детей, которые по своей достоверности и объективности не уступали бы естественнонаучным (антропометрии, тестам Гальтона), но в то же время

являлись бы именно психологическими методами, направленными на изучение познавательного развития детей.

Одним из первых такие методы, позволяющие быстро и надежно определить уровень развития интеллекта детей и получившие название тестов, разработал **Альфред Бине**.

Французский психолог, доктор медицины и права Парижского университета А. Бине основал первую французскую лабораторию экспериментальной психологии в Сорбонне (1889). Занимался исследованием большого круга вопросов (патология личности, развитие эмоций у детей, педагогическая психология, дефектология, психология искусства), Бине большое внимание уделял проблеме интеллектуального развития и диагностике уровня этого развития. Его наиболее значительными трудами считаются «Психология умозаключения» (1886), «Введение в экспериментальную психологию» (1894), «Методика исследования умственного развития» (1922).

Бине одним из первых психологов начал экспериментально исследовать этапы развития мышления у детей, ставя перед ними задачи на определение понятий (например: что такое стул, что такое лошадь и т.д.). Обобщив ответы детей в возрасте от 3 до 7 лет, он пришел к выводу, что за это время дети проходят три стадии в развитии понятий — стадию перечислений, стадию описания и стадию интерпретации. Эти исследования привели его к мысли о том, что можно разработать определенные нормативы интеллектуального развития детей и методы, позволяющие провести диагностику процесса формирования их мышления.

В начале XX в. Бине получил заказ от министерства просвещения Франции на разработку метода, позволяющего выделять при поступлении в школу детей, которые должны учиться во вспомогательных школах. Для этой цели он разработал серию вопросов разной степени сложности и на основании ответов детей определял уровень их интеллекта, отсеивая детей с отставанием или задержкой умственного развития. Эти методы настолько хорошо показали себя при первых испытаниях, что Бине решил создать тесты не только для отличия аномальных детей от нормальных, но и для общей диагностики интеллектуального развития всех детей от 3 до 18 лет.

Для каждого возраста он сформулировал определенные задания разной степени сложности, исследующие разные стороны

интеллектуального развития. Так, были задания на проверку словарного запаса, счета, памяти, общей осведомленности, пространственной ориентации, логического мышления и т.д.

Для каждого возраста предназначалось не менее 5–7 заданий, причем Бине подчеркивал, что важно не столько содержание тестов, сколько их многочисленность. Это объяснялось его убежденностью, что интеллект является врожденным качеством и его уровень не изменяется с возрастом, меняется лишь содержание разрешаемых проблем. Поэтому смысленный ребенок всегда лучше справится с заданием, а большое число заданий поможет избежать случайностей. Наибольшей трудностью при конструировании заданий была необходимость строить их так, чтобы уровень знаний ребенка, его опыт не влияли на ответ, т.е. они должны были исходить из того минимального опыта, который имеется у всех детей этого возраста. Только в таком случае, подчеркивал Бине, мы сможем отличить обученного ребенка от ребенка способного, так как дети с высоким интеллектом, но не имеющие специального обучения, будут в равном положении с детьми, которых учили в хороших учебных заведениях или дома.

Это положение Бине остается актуальным и на сегодняшний день и служит необходимым условием при разработке всех новых тестов и модификации старых, а также при переводе и модификации зарубежных тестов. Примером того, как забвение этого принципа приводит к неверной диагностике, являются широко известные случаи применения тестов в России в 20-е годы. В это время, после революции и гражданской войны не только в деревнях, но и в городе дети плохо питались и уж тем более не знали о наличии таких экзотических фруктов, как бананы или апельсины. Одно из заданий теста Бине представляло собой задачу на деление — ребенку давали шесть апельсинов, которые ему надо было разделить между собой, мамой и папой. Многие дети даже в 8–9 лет не могли решить эту задачу и были признаны интеллектуально отсталыми, хотя проблема была не в том, что они не могли поделить 6 на 3, а в том, что они не знали, что такое апельсин. К сожалению, такие ошибки случаются и в настоящее время. Например, при тестировании детей из детского дома, для которых всякое напоминание о семье и родителях создает аффективную ситуацию, им задают вопрос о том, хватит ли чашек в сервисе на шесть человек, который стоит у мамы в буфете, если в гости придут двое их друзей с родителями.

Для более объективного измерения интеллекта Бине считал необходимым задавать ребенку все вопросы, а не только те, которые рассчитаны на его возраст. Вопросы были пронумерованы, причем нумерация шла от первого вопроса для трехлетнего ребенка до последнего для 18-летнего. Данные заносились в специальную таблицу, причем правильный ответ отмечался плюсом, а неправильный — минусом.

Возраст																						
Вопросы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12					151	152	153	154	155	156
Ответы	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-	+	+	-	+	-	-						
Умственный возраст	<div style="border-top: 1px dashed black; width: 100%; height: 10px; margin-bottom: 5px;"></div> Границы умственного возраста																					

Умственный возраст ребенка рассчитывался при помощи специальной шкалы, сконструированной учеником Бине Т. Симоном, и располагался в промежутке между последними тремя правильными ответами (три плюса подряд) и первыми тремя неправильными ответами (три минуса подряд). Позднее для более точной диагностики немецкий психолог В. Штерн предложил ввести коэффициент интеллекта (IQ), который является постоянной величиной и рассчитывается по формуле:

$$IQ = \frac{у. в.}{ф. в.} \times 100\%$$

где у. в. — умственный возраст, рассчитываемый по шкале Бине-Симона, а ф. в. — физический возраст ребенка. Нормой считался коэффициент от 70% до 130%, ниже этого показателя были умственно отсталые дети, выше — одаренные.

Бине считал, что уровень интеллектуального развития постоянен и не зависит от возраста, т.е. и в 3 года, и в 15 лет показатель у ребенка будет одним и тем же, несмотря на изменение социальной среды, условий обучения и воспитания. Таким образом, врожденный уровень интеллекта остается постоянным в течение жизни и направляется на решение разных задач.

Бине трижды обновлял и модифицировал свою шкалу (совместно с Симоном): в 1905, 1908 и 1911 гг. Авторитет Бине был настолько высок, что после его смерти во Франции эти тесты практически не пересматривались до 60-х годов.

Необходимо отметить, что, несмотря на многие недочеты (в частности, недостаточную апробацию при разработке, малое число вопросов), тесты Бине и сегодня считаются одними из самых удачных и наиболее адекватно измеряют интеллектуальное развитие детей. Именно при их использовании коэффициент интеллекта является достаточно постоянной величиной, в то время как у тестов Векслера, которые представляют собой в определенной степени их модификацию, IQ может и изменяться в течение жизни.

Бине положил начало развитию тестологических исследований, и в течение сравнительно короткого отрезка времени (10–15 лет) было разработано большое число тестов, измерявших разные стороны психической жизни детей. Однако все эти тесты исследовали детей от 3 лет и старше и оставляли в стороне детей раннего возраста. Этот серьезный пробел был восполнен исследованиями известного американского психолога **Арнольда Луция Гезелла**.

А.Л. Гезелл — создатель Йельской клиники нормального детства, в которой изучалось психическое развитие детей раннего возраста — от рождения до 3 лет. Периоды младенчества и раннего детства были в центре научных интересов Гезелла в связи с тем, что он считал, что за первые три года жизни ребенок проходит большую часть своего психического развития, так как темпы этого развития наиболее высоки именно в первые три года, а затем со временем постепенно замедляются. На этой основе им была создана и периодизация психического развития, в которой выделялось три периода — от рождения до года, от года до трех лет и от трех до восемнадцати лет, причем первый период характеризуется максимально высокими темпами психического развития, второй — средними, а третий — низкими.

Исследования Гезелла, в отличие от работ Н.М. Щелованова и его Лаборатории генетической рефлексологии, которая также изучала детей раннего возраста, были направлены не на анализ закономерностей развития психики в первые три года жизни, а на разработку нормативности этого развития.

В клинике Гезелла была разработана специальная аппаратура для объективной диагностики динамики психического развития маленьких детей, в том числе кино- и фотосъемка, «зеркало Гезелла» (полупроницаемое стекло, применяемое для объективного наблюдения за поведением детей). Он также ввел в психологию

новые методы исследования — лонгитюдный (метод продольного изучения одних и тех же детей в течение определенного периода времени, чаще всего с рождения до подросткового возраста) и близнецовый (сравнительный анализ психического развития монозиготных близнецов). На основе этих исследований была разработана система тестов и показателей нормы для детей от 3 месяцев до 6 лет по следующим показателям — моторика, речь, адаптивное поведение, личностно-социальное поведение. Модификация этих тестов (как и тестов Бине) лежит в основе современной диагностики психического развития детей.

Особая роль в развитии детской психологии в этот период времени принадлежит известному американскому психологу и социологу **Джеймсу Марку Болдуину**. Д.М. Болдуин был профессором университетов Принстона, Балтимора, Торонто, Мехико и Женева, а также президентом Американской психологической ассоциации (1897). Он был одним из немногих ученых того времени, кто считал необходимым исследовать не только познавательное, но и эмоциональное и нравственное развитие ребенка. Он также настаивал на изучении личности не изолированно от общественного процесса, но внутри него, говоря о том, что социальное окружение является не внешним условием, но внутренним фактором развития личности ребенка.

В своем произведении «Духовное развитие с социологической и этической точки зрения (исследование по социальной психологии)» (1913) Болдуин отмечал, что необходим диалектический подход к анализу духовного развития, т.е. изучение личности с социальной точки зрения и изучение общества с точки зрения личности.

Говоря о том, что в духовном развитии переплетаются приобретенные и врожденные качества, Болдуин отмечал, что и социальная среда и наследственность определяют уровень социальных достижений человека в данном обществе, так как в процессе социализации дети обучаются одинаковым вещам, т.е. всем даются одинаковые знания, всех учат одинаковым нормам поведения, моральным законам. Индивидуальные различия заключаются не только в скорости усвоения, но и в возможности адаптации к тем нормам, которые приняты в обществе. Поэтому, отмечал ученый, индивидуальные различия должны лежать в пределах того, чему индивиды должны выучиться и что принять. Сход-

ные мысли высказывали и такие этнопсихологи как М. Мид и Р. Бенедикт, которые развивали теорию «модальной личности». Однако они считали, что модальная личность связана не с социумом, культурой, но с наиболее распространенным в данной нации типом психодинамических реакций. На основе проведенных исследований Бенедикт и Мид пришли к выводу, что в основе социальных эмоций лежат врожденные, индивидуальные качества, а обряды, культура лишь закрепляют и утверждают эти эмоции. Необходимо подчеркнуть, что к такому выводу их привело и то, что объектом их изучения были не современные, но традиционные общества, традиционная, замкнутая культура, сохранившаяся в отдельных районах Полинезии и Латинской Америки.

Болдуин же пришел к выводу о том, что современное ему общество влияет на формирование не только эмоций, но и личностных качеств детей. Процесс социализации, по мнению Болдуина, влияет и на формирование самооценки, так как «хороший» человек хорош, как правило, с точки зрения людей его круга, т.е. в самооценке, как и в оценке окружающих, проявляется общая система ценностей, наблюдающаяся в обычаях, условностях, социальных учреждениях. При этом существуют как бы два круга норм (или санкций, как пишет Болдуин) — более узкий, относящийся непосредственно к тому семейному кругу, в котором живет ребенок, и более широкий, того социума, народа, страны, к которой он принадлежит. Так как все дети данного круга и данной нации попадают примерно в одинаковые условия и учатся одному и тому же, то не существует противоречий между личными и общественными нормами у среднего человека, подчеркивал Болдуин. Такие противоречия возникают только у выдающихся людей, которые считают возможным поставить себя выше общества и жить по собственным законам. Так опять возникает мысль о сверхчеловеке. Однако, в отличие от Ницше, Болдуин, как и античные психологи, подчеркивал, что это не обязательно асоциальная личность, это может быть и человек, просто обогнавший свое время.

С позиций общественных норм и ценностей Болдуин рассмотрел и такие понятия, как одаренность и гениальность. Для него в исследовании одаренности важно было не только изучить разницу в IQ у нормальных и одаренных детей, но проанализировать, насколько одаренность данного человека прини-

мается обществом. Таким образом, гений и общество должны быть согласны относительно пригодности и правильности новых мыслей, их соответствия общественным ценностям. Исходя из такой оценки одаренности, понятно, почему Болдуин настаивал на необходимости общественного обучения всех детей, в том числе и обучения игре. Он одним из первых отметил социальную роль игры и рассмотрел ее не только как форму предупреждения, но и как инструмент социализации, подчеркнув, что она подготавливает человека к жизни среди сложных социальных отношений.

Придавая большое значение распространению психологических знаний, Болдуин основал в 1895 г. один из первых научных психологических журналов «Психологическое обозрение» (1895). Изданный в 1901–1905 гг. под его редакцией «Словарь философии и психологии» стал значительным научным событием того времени и неоднократно переиздавался.

В своем трехтомнике «Генетическая логика» (1903–1908) Болдуин обосновал концепцию познавательного развития детей. Он доказывал, что это развитие состоит из нескольких стадий, начинающихся с развития врожденных двигательных рефлексов. Затем идут стадия развития речи и стадия логического мышления, которая завершает этот процесс. Отмечая огромное значение социального окружения, которое стимулирует формирование познавательных функций, Болдуин выделял и специальные механизмы развития мышления — ассимиляцию (интериоризацию воздействий среды) и аккомодацию (изменения организма). Эти положения теории Болдуина оказали влияние на взгляды известного психолога Ж. Пиаже, который в тот период обучался в Женевском университете и был учеником одного из ближайших друзей Болдуина Э. Клапареда.

Если для Болдуина наибольший интерес представляло изучение взаимодействия личности и общества, то немецкий психолог **Вильям Штерн** поставил в центр своих исследовательских интересов анализ духовного развития ребенка.

В. Штерн получил образование в Берлинском университете, где он учился у известного психолога Г. Эббингауза. После получения докторской степени его приглашают в 1897 г. в университет в городе Бреслау, где он проработал в должности профессора психологии до 1916 г. Оставаясь профессором этого уни-

верситета, Штерн основал в 1906 г. в Берлине Институт прикладной психологии. Одновременно он начал издавать «Журнал прикладной психологии», в котором он, вслед за Г. Мюнстербергом, развивал концепцию психотехники. Однако наибольший интерес у него вызвали исследования психического развития детей. Поэтому он в 1916 г. принял предложение стать преемником известного детского психолога Э. Меймана на посту заведующего психологической лабораторией в Гамбургском университете и редактора «Журнала по педагогической психологии». В это время он также был одним из инициаторов организации Гамбургского психологического института, который был открыт в 1919 г. В 1933 г. Штерн эмигрировал в Голландию, а в 1934 г. переехал в США, где ему предложили должность профессора в Дьюкском университете, которую он и занимал до конца жизни.

Штерн одним из первых психологов поставил в центр своих исследовательских интересов анализ развития личности ребенка. Изучение целостной личности, закономерностей ее формирования стало целью разработанной им теории персонализма. Это было особенно важно в начале века, так как исследования детского развития в то время сводились преимущественно к изучению познавательного развития детей. Штерн также уделил внимание этим вопросам, исследуя этапы развития мышления и речи. Однако с самого начала он стремился исследовать не изолированное развитие отдельных когнитивных процессов, а формирование целостной структуры, личности ребенка. Основы теории персонализма, развиваемой Штерном, изложены в его фундаментальном труде «Личность и вещь» (1906–1924).

Штерн считал, что личность — это самоопределяющаяся, сознательно и целенаправленно действующая целостность, обладающая определенной глубиной (сознательным и бессознательным слоями). Он исходил из того, что психическое развитие — это саморазвитие, саморазвертывание имеющихся у человека задатков, направляемое и определяемое той средой, в которой живет ребенок. Эта теория получила название теории конвергенции, так как в ней учитывалась роль, которую играют в психическом развитии два фактора — наследственность и среда. Влияние этих двух факторов анализировалось Штерном на примере некоторых основных видов деятельности детей, главным образом игры. Он впервые выделил содержание и форму игровой деятельности,

доказывая, что форма неизменна и связана с врожденными качествами, для упражнения которых и создана игра. В то же время содержание задается средой, помогая ребенку понять, в какой конкретно деятельности он может реализовать заложенные в нем качества. Таким образом, игра служит не только для упражнения врожденных инстинктов (как считал К. Гросс), но и для социализации детей.

Само развитие Штерн понимал как рост, дифференциацию и преобразование психических структур. При этом, говоря о дифференциации, он, как и представители гештальт-психологии, понимал развитие как переход от смутных, неотчетливых образов к более ясным, структурированным и отчетливым гештальтам окружающего мира. Этот переход к более четкому и адекватному отражению окружающего проходит через несколько этапов, преобразований, которые характерны для всех основных психических процессов. Психическое развитие имеет тенденцию не только к саморазвитию, но и к самосохранению, т.е. к сохранению индивидуальных, врожденных особенностей каждого ребенка, прежде всего к сохранению индивидуальных темпов развития.

Штерн стал одним из основателей дифференциальной психологии, психологии индивидуальных различий, которой посвящена его книга «Дифференциальная психология» (1911). Он доказывал, что существует не только общая для всех детей определенного возраста нормативность, но и нормативность индивидуальная, характеризующая конкретного ребенка. В числе важнейших индивидуальных свойств он как раз и называл индивидуальные темпы психического развития, которые проявляются и в скорости обучения. Нарушение этой характеристики может привести к серьезным отклонениям в развитии, в том числе и к неврозам. Штерн также был одним из инициаторов экспериментального исследования детей, тестирования и, в частности, усовершенствовал способы измерения интеллекта детей, предложенные А. Бине, предложив измерять не умственный возраст, а коэффициент умственного развития IQ, о чем уже говорилось выше.

Сохранение индивидуальных особенностей возможно благодаря тому, что механизмом психического развития является интроцепция, т.е. соединение ребенком своих внутренних целей с теми, которые задаются окружающими. Штерн считал, что потенциальные возможности ребенка при рождении достаточно неопреде-

ленны, он сам еще не осознает себя и свои склонности. Среда помогает ребенку осознать себя, организует его внутренний мир, придает ему четкую, оформленную и осознанную структуру. При этом ребенок старается взять из среды все то, что соответствует его потенциальным склонностям, ставя барьер на пути тех влияний, которые противоречат его внутренним наклонностям. Конфликт между внешним (давлением среды) и внутренними склонностями ребенка имеет и положительное значение для его развития, так как именно отрицательные эмоции, которые вызывает это несоответствие у детей, и служат стимулом для развития самосознания. Фрустрация, задерживая интроцепцию, заставляет ребенка всмотреться в себя и в окружающее для того, чтобы понять, что именно нужно ему для хорошего самоощущения и что конкретно в окружающем вызывает у него отрицательное отношение. Таким образом, Штерн доказывал, что эмоции связаны с оценкой окружающего, помогают процессу социализации детей и развитию у них рефлексии.

Целостность развития проявляется не только в том, что эмоции и мышление тесно связаны между собой, но и в том, что направление развития всех психических процессов одинаково — от периферии к центру. Поэтому сначала у детей развивается созерцание (восприятие), затем представление (память), а затем мышление, т.е. от смутных представлений они переходят к познанию сути окружающего.

Исследуя этапы психического развития детей, Штерн впервые провел систематическое наблюдение за процессом формирования речи. Результаты этой работы нашли отражение в книге Штерна «Язык детей» (1907). Выделив несколько периодов в процессе развития речи, он подчеркивал, что наиболее важен из них тот, который связан с открытием ребенком значения слова, открытием того, что каждый предмет имеет свое название, которое он делает примерно в полтора года. Этот период, о котором впервые заговорил Штерн, стал потом отправной точкой для исследования речи практически у всех ученых, занимавшихся этой проблемой. Выделив 5 основных этапов в развитии речи у детей, Штерн детально описал их, фактически разработав первые нормативы в развитии речи у детей до 5 лет. Он также выделил основные тенденции, определяющие это развитие, главной из кото-

рых является переход от пассивной речи к активной и от слова к предложению.

Большое значение имело исследование Штерном своеобразия аутистического мышления. Он доказал, что этот вид мышления более сложен, чем мышление реалистическое, а потому вторичен и не может появляться в онтогенезе раньше, как это предполагал в своих ранних работах Ж. Пиаже. Большое значение имело и проведенное Штерном исследование генезиса детского рисунка и анализ роли рисования в психическом развитии детей. Главным здесь было открытие Штерном роли схемы, помогающей детям перейти от представлений к понятиям. Это идея Штерна, развитая впоследствии К. Бюлером, помогла открытию новой формы мышления — наглядно-схематического или модельного мышления, на основе которого разработаны многие современные концепции развивающего обучения детей.

Таким образом, можно без преувеличения сказать, что В. Штерн повлиял практически на все области детской психологии — от исследования когнитивных процессов до изучения развития личности, эмоций или периодизации детского развития — так же как и на взгляды многих выдающихся психологов, занимавшихся проблемами психики ребенка.

Значительный вклад в развитие детской психологии внес и известный немецкий психолог **Карл Бюлер**. После окончания берлинского университета он одно время примыкал к вюрцбургской школе, известной своими экспериментами в области мышления. Однако постепенно отошел от этого направления, создав свою концепцию психического развития ребенка. С 1922 г. он жил и работал в Вене, а с 1938 г. — в США.

В своей теории он пытался объединить позиции вюрцбургской школы и гештальт-психологии, трансформируя понятие ассоциации и применяя законы генетики к психическому развитию. Справедливо отмечая, что в каждом из психологических направлений отражается один из реальных аспектов психической жизни человека, Бюлер стремился, соединив эти подходы, преодолеть тот методологический кризис, в котором находилась психология в первой трети XX в. В своей работе «Кризис психологии» (1927) Бюлер доказывал, что преодоление этого кризиса возможно пу-

тем интеграции трех основных психологических школ того времени — интроспективной психологии, бихевиоризма и культурологических исследований психического развития.

Исходя из концепций вюрцбургской школы и гештальт-психологии он считал приоритетным для своих исследований изучение интеллектуального развития ребенка. При этом он стремился изучить именно творческое мышление, момент инсайта, что привело его впоследствии к мысли о том, что интеллектуальный процесс — всегда в большей или меньшей степени творчество.

Развивая идею о роли творчества в психическом развитии, Бюлер выдвинул эвристическую теорию речи. Он говорил о том, что речь не дается ребенку в готовом виде, но придумывается, изобретается им в процессе общения со взрослыми. Таким образом, в отличие от Штерна, Бюлер настаивал на том, что процесс формирования речи — это цепь открытий.

На первой стадии ребенок открывает значение слов. Это открытие происходит путем наблюдения за воздействием на взрослых звуковых комплексов, которые изобретает ребенок. Манипулируя взрослым при помощи вокализации, ребенок открывает, что определенные звуки приводят к определенной реакции взрослого (дай, боюсь, хочу и т.д.), и начинает пользоваться этими звуковыми комплексами целенаправленно. На второй стадии ребенок узнает, что каждая вещь имеет свое имя. Это открытие расширяет словарный запас ребенка, так как он уже не только изобретает сам названия для вещей, но и начинает задавать вопросы о названиях у взрослых. На третьей стадии ребенок открывает значение грамматики, это также происходит самостоятельно. Путем наблюдения ребенок приходит к открытию того, что отношения предметов могут выражаться изменениями звуковой стороны слова, например изменением окончания (стол — столы).

Интеллектуальное развитие детей Бюлер также считал творческим процессом, особенности которого он раскрыл в работе «Духовное развитие ребенка» (1924). Обратившись к процессу решения задач, он пересмотрел связь между ассоциацией и осознанием, заявив, что ребенок связывает между собой только то, что уже осознал как целостность, т.е. сначала происходит акт мышления, который заканчивается ассоциацией между осознанными

параметрами. Это осознание есть мгновенный творческий процесс. Процесс мгновенного схватывания сути вещей Бюлер назвал «ага-переживанием». Такое схватывание отношений, т.е. процесс «ага-переживания» и есть процесс мышления. Таким образом, мышление, по мнению Бюлера, не зависит от прошлого опыта и является творческим актом самого ребенка.

Анализируя связь мышления с творчеством, Бюлер пришел к мысли о том, что развитие рисования оказывает непосредственное влияние на интеллектуальное развитие детей. Поэтому он одним из первых детских психологов начал исследовать детские рисунки. Он считал, что рисунок — это графический рассказ, построенный по принципу устной речи, т.е. рисунок ребенка — не копия действия, но рассказ о нем. Поэтому, отмечал Бюлер, дети так любят рассказы в картинках, любят и рассматривать их и самостоятельно рисовать.

Анализ детских рисунков привел Бюлера к открытию понятия «схема». Он говорил, что если в речи ребенок пользуется понятием, то в рисунке он использует схему, которая представляет собой обобщение образа предмета, а не его точную копию. Таким образом, схема является как бы промежуточным понятием, облегчая детям усвоение абстрактных знаний. Эти положения Бюлера используются и в современных развивающих программах (прежде всего рассчитанных на дошкольников).

Бюлер считал, что в основе психического развития лежат врожденные структуры, которые самораскрываются в процессе жизни; он разделял идею Клапареда о саморазвитии психики. При этом он часто цитировал слова Гёте: «Рожден для виденья, поставлен для смотренья», чтобы показать, что без упражнения, без обучения эти природные задатки никогда не раскроются или раскроются не в полной мере. Исходя из мысли о необходимости обучения для полноценного психического развития, Бюлер анализировал и роль культуры, ее влияние на формирование психики ребенка, на его эмоциональную сферу. Он выделил три основных стадии психического развития:

инстинкт;

дрессуру (образование условных рефлексов);

интеллект (появление «ага-переживания», осознание проблемной ситуации).

Помимо интеллектуального развития, при переходе от стадии к стадии развиваются и эмоции, причем удовольствие от деятельности смещается из конца в начало. Так, при инстинкте сначала происходит действие, а затем наступает удовольствие от него (например, лягушка вначале прыгает за мухой, глотает ее, а затем получает удовольствие от еды). При дрессуре деятельность и удовольствие идут параллельно; так собачка, прыгая через обруч, и награду получает кусочек сахара. Наконец, при интеллектуальной деятельности ребенок может представить, какое удовольствие он получит, к примеру, от вкусной конфетки или от общения с другом еще до начала этой деятельности. Именно интеллектуальная стадия является стадией культуры и дает возможность наиболее гибкого и адекватного приспособления к среде, считал Бюлер.

По его мнению, интеллект начинает развиваться у детей после года, причем сначала он проявляется в основном во внешней деятельности (шимпанзеобразный возраст), а затем уже во внутренней. Говоря о значении детской игры для психического развития, Бюлер подчеркивал ее роль именно в формировании эмоций. Модифицируя теорию Гросса и Штерна, он ввел понятие функционального удовольствия. Доказывая, что игра находится на стадии дрессуры, а потому игровая деятельность связана с получением функционального удовольствия, Бюлер объяснял тот факт, что в игре нет своего продукта. Это связано не с тем, что она служит только для упражнения врожденных инстинктов, а с тем, что игра и не нуждается в продукте, так как ее цель — это сам процесс игровой деятельности. Таким образом, в теории игры появилось первое объяснение ее мотивации, а также мотивации упражнения, необходимого для психического развития ребенка.

Значительный вклад в исследование психического развития детей внесла и жена К. Бюлера — **Шарлотта Бюлер**. Окончив, как и Карл Бюлер, берлинский университет, она с самого начала увлеклась психологией детства, создав после переезда в Вену первую в Австрии школу возрастной психологии, которая стала известна своими работами, посвященными диагностике психического развития детей. Одним из важнейших открытий Ш. Бюлер в это время стало исследование отклонений в

психическом развитии, в частности проблем, которые возникают у детей в кризисные периоды жизни. Полученные при диагностике данные привели ее к мнению о том, что, кроме коэффициента интеллекта (или коэффициента развития, как его называла Ш. Бюлер), необходимо учитывать и «профиль развития» ребенка, он показывает динамику развития и соотношение различных сторон его психики.

Большое значение имели и работы Ш. Бюлер, посвященные изучению жизненного пути человека. Фактически она одной из первых ввела это понятие, рассматривая жизнь как целостное становление личности. Главной движущей силой этого развития, с ее точки зрения, служит потребность личности в самоосуществлении, которая по-разному проявляется в течение жизни. Эти исследования позднее, в американский период жизни, привели Ш. Бюлер в ассоциацию гуманистической психологии, президентом которой она стала в 1970 г.

Экспериментальное исследование различных периодов жизни привело ее к мысли о том, что наиболее важным является пубертатный период, так как это период созревания, связанный со становлением особой потребности — потребности в дополнении. Именно в этом, по ее мнению, коренятся все проблемы данного возраста. Ш. Бюлер сделала вывод о том, что культура накладывает существенный отпечаток на развитие подростков, причем с развитием общества происходит и удлинение периода пубертатности. Выделяя негативную и позитивную фазы в этом периоде, она, как и Выготский, пришла к мысли о том, что критические периоды сопровождают весь жизненный путь личности, при этом отрицательные переживания, агрессивность и негативизм сменяются новыми качественными приобретениями, новыми источниками радости при переходе к следующему жизненному циклу. Эта работа Ш. Бюлер фактически стала первой, в которой дан анализ пубертатного возраста в единстве биологического и психологического развития.

Ей также принадлежат первые исследования, посвященные истории становления возрастной психологии и тенденций в ее развитии. Эти статьи Ш. Бюлер стали отправными точками для всех последующих работ по данной проблематике.

Огромное влияние на развитие детской психологии оказали работы известного американского этнопсихолога, этнографа и

социолога **Маргарет Мид**. Окончив в 1924 г. Колумбийский университет, она начала свою работу в школе известного этнографа Ф. Боаса. В 1929 г. Мид защитила докторскую диссертацию, стала сотрудником, а позднее куратором отделения этнологии Американского музея естественной истории, профессором антропологии Колумбийского университета и университета Фордем.

Основное внимание в ее творчестве занимали проблемы социализации детей в разных культурах, причем объектом ее изучения, как сказано выше, были в основном не современные, а традиционные общества, традиционная, замкнутая культура, сохранившаяся в отдельных районах Полинезии и Латинской Америки. В своих работах «Взросление на Самоа» (1928), «Как растут на Новой Гвинее» (1930), «Пол и темперамент в трех примитивных обществах» (1935), «Исследования национального характера» (1951), «Культура и преемственность» (1970) она исследовала целый круг проблем — от развития половой идентификации и особенностей дето-родительских отношений до структуры национального характера и причин конфликтов между разными поколениями.

Доказывая ведущую роль социокультурных факторов в психическом развитии детей, Мид на примере различных культур показала, что особенности полового созревания, формирования структуры самосознания, самооценки зависят в первую очередь от культурных традиций данного народа, особенностей воспитания и обучения детей, доминирующего стиля общения в семье, она ввела в психологию новый термин «инкультурация».

Развивая теорию «модальной личности» Р. Бенедикт, М. Мид показала, что существует ограниченный набор типов темперамента, каждый из которых характеризуется определенным сочетанием врожденных качеств и способов поведения (в частности, выражения эмоций), одобряемых в данном обществе. При этом социально одобряемое поведение (главным образом половое) стилизуется культурой в соответствии с контрастирующими моделями темперамента. Поэтому те люди, чей темперамент не совместим с типом социальных эмоций, требуемым данной культурой, оказываются в уязвимом положении и их отчуждение от общества является, с точки зрения Мид, вполне закономерным и прогнозируемым.

Стремление исследовать механизмы передачи культурных ценностей от поколения к поколению привело Мид к изучению динамики формирования национального характера, этических и половых стандартов поведения, взаимоотношений между различными поколениями. Исследуя причины студенческих волнений 60-х годов, она в своей работе «Культура и преемственность» (1970) пришла к выводу, что конфликты между поколениями связаны с темпами общественного развития и господствующим типом семейной организации. Таким образом, ею были выделены три типа культур в истории человечества — постфигуративные (дети учатся у своих предков), конфигуративные (дети и взрослые учатся в основном у своих сверстников) и префигуративные (взрослые могут учиться и у своих детей). Ее взгляды оказали большое влияние не только на развитие этнопсихологии, но и на концепции психологии личности и возрастной психологии; она наглядно показала роль социального окружения, культуры в формировании психики ребенка.

ВОПРОСЫ

1. На основе какой теории строил свою концепцию психического развития Холл?
2. В чем заключалась причина популярности педологии?
3. Какие положения теории Селли были положены в основу программы развивающего обучения Монтессори?
4. Какие проблемы исследовал в своей экспериментальной школе Мейман?
5. Какие механизмы психического развития были описаны Клапаредом?
6. В чем заключается влияние социального окружения на процесс формирования психики детей, по мнению Болдуина?
7. Что нового в понимание игровой деятельности внес Штерн?
8. Какие этапы психического развития были открыты Карлом Бюлером?
9. В чем заключаются основные особенности подросткового возраста, по мнению Шарлотты Бюлер?
10. Какие типы культур выделила М. Мид?

ЛИТЕРАТУРА

Бюлер К. Очерк духовного развития ребенка. — М., 1930.

Джемс У. Психология. — М., 1991.

Ждан А.Н. История психологии: от античности до наших дней. — М., 1990.

Зеньковский В.В. Психология детства. — Екатеринбург, 1995.

Марцинковская Т.Д., Ярошевский М.Г. 100 выдающихся психологов мира. — М., 1996.

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

Хрестоматия по истории психологии. — М., 1980.

Хрестоматия по психологии. — М., 1987.

Ярошевский М.Г. История психологии. — М., 1996.

Глава 4

ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ОСНОВНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ШКОЛАХ

В начале XX в. психология переживала серьезный методологический кризис, связанный с трудностями поиска объективных методов исследования психики. В результате дискуссий ученые приходили к мнению о невозможности найти общее понимание того, что же является целью психологических исследований, что должна изучать психологическая наука и с помощью каких методов. Поэтому, прежде единая, психология разделилась на отдельные школы, которые по-разному рассматривают предмет психологии и предлагают разные методы исследования психики, в том числе и психического развития детей.

Разным было и само понимание психического развития, его закономерностей и условий, способствующих и препятствующих его протеканию. Исходя из взглядов на эти важнейшие проблемы, ученые строили свои концепции о роли наследственности и среды в развитии детей, значении общения и обучения в оптимизации этого процесса. В то же время подходы к пониманию детской психики вытекали из общепсихологических постулатов определенной школы, что и дает возможность объединить концепции разных психологов, работавших в русле единого психологического направления.

Психоаналитическая концепция детского развития

Психоанализ (или глубинная психология) — одно из первых психологических направлений, появившихся в результате разделения психологии на разные школы. Предметом психологии в этой школе были глубинные структуры психики, а методом их исследования — разработанный этой школой психоанализ.

Основы психоаналитической концепции были заложены австрийским психологом и психиатром **Зигмундом Фрейдом**.

Без преувеличения можно сказать, что Зигмунд Фрейд во многом повлиял на дальнейшее развитие современной психологии, а может быть, и направил ее по определенному пути развития.

Под влиянием Гёте и Дарвина Фрейд выбрал медицинский факультет Венского университета, на который и поступил в 1873 г. В эти годы он работал в физиологической лаборатории доктора Э. Брюке. Эта работа во многом определила будущую уверенность Фрейда в значении биологических основ психики, его внимание к сексуальным и физиологическим параметрам, определяющим бессознательные мотивы человека. Получив в 26 лет докторскую степень, Фрейд вследствие материальных затруднений вынужден был заняться частной практикой. Вначале он работал хирургом, однако, прослушав курс по психиатрии, заинтересовался этой областью, прежде всего связью между психическими симптомами и физическими болезнями. К 1885 г. он добился престижного положения лектора в Венском университете. При помощи Брюке Фрейд получил стипендию для поездки в Париж в клинику Ж. Шарко. Эта стажировка не только помогла Фрейду понять роль гипноза в лечении истерии, но и приоткрыла впервые завесу над бессознательным, продемонстрировав в сеансах гипноза роль неосознанных мотивов в поступках человека. По возвращении в Вену он совместно с известным психиатром И. Брейером начал исследовать динамику истерии и опубликовал несколько работ на эту тему. Однако постепенно он отошел от Брейера, который настороженно отнесся к предположениям Фрейда о связи неврозов с сексуальными отклонениями. Также настороженно Брейер отнесся и к новому, предложенному Фрейдом вместо гипноза методу лечения истерии — психоанализу, хотя и соглашался с тем, что гипноз неэффективен. Впоследствии, анализируя свой научный путь, Фрейд писал, что он боялся принять ответственность за сделанное им открытие и старался разделить его с другими, боялся и самого этого открытия, той ответственности, которая с ним связана. Фрейд считал, что в своих отношениях с Брюке, Шарко и особенно с Брейером он трансформировал свои отношения с отцом. Стремление заменить реального отца учителем вызвало и двойное отношение Фрейда к

учителям: с одной стороны, восхищенное поклонение, а с другой — желание найти свой собственный путь в науке, превзойти своих учителей. Так постепенно вырисовывались контуры концепции Фрейда о трансфере и эдиповом комплексе, которые затем заняли важное место в его теории личности.

Впервые Фрейд заговорил о психоанализе в 1896 г., а в 1897 г. он начал проводить систематические самонаблюдения, которые фиксировал в дневниках до конца жизни. В 1900 г. появилась его книга «Толкование сновидений», в которой он впервые опубликовал важнейшие положения своей концепции, дополненные в его последующих книгах «Психопатология обыденной жизни» (1901), «Я и Оно» (1923), «Тотем и табу» (1913), «Психология масс и анализ человеческого "Я"» (1921). Постепенно его идеи получили признание, в 1910 г. Стенли Холл пригласил его прочитать лекции в Америке, где его теория приобрела особую популярность. Его работы переводились на многие языки. Вокруг Фрейда постепенно складывался кружок его почитателей и последователей, в который вошли К. Юнг, А. Адлер, Ш. Ференчи, О. Ранк, К. Абрахам. После организации психоаналитического общества в Вене его филиалы открылись во всем мире, психоаналитическое движение распространялось, приобретая все больше сторонников. В то же время Фрейд становился все более ортодоксальным и догматичным в своих взглядах, он не терпел ни малейших отклонений от своей концепции, пресекая все попытки самостоятельной разработки и анализа некоторых положений психотерапии или структуры личности, ее взаимоотношений с окружающим, предпринимаемые его учениками. Это привело к отдалению, а потом и к разрыву с Фрейдом самых талантливых его последователей — Адлера, Юнга, Ранка.

По мере роста известности Фрейда росло и число критических работ, направленных против его взглядов. В 1933 г. нацисты сожгли его книги в Берлине. После захвата немцами Австрии положение Фрейда стало опасным, он подвергся преследованиям. Зарубежные психоаналитические общества собрали значительную сумму денег и фактически выкупили Фрейда у немцев, которые дали ему разрешение уехать в Англию. Однако его болезнь прогрессировала, не помогали никакие операции и лекарства, и в 1939 г. он умер, оставив после себя созданный им мир, уже полностью открытый для толкований и критики.

Взгляды Фрейда можно разделить на три области — метод лечения функциональных психических заболеваний, теория личности и теория общества, при этом стержнем всей системы были его взгляды на развитие и структуру личности.

По мнению Фрейда, развитие психики ребенка есть приспособление, адаптация его к окружающей, преимущественно враждебной среде. Движущими силами психического развития являются врожденные и бессознательные инстинкты (или чувства, как у более поздних психоаналитиков). С точки зрения психоанализа, основой психического развития служит не интеллектуальная сфера (как у Клапареда или Пиаже), а эмоции и мотивы детей, и познавательное развитие есть следствие мотивационного.

Фрейд считал, что психика состоит из трех слоев — сознательного, предсознательного и бессознательного, в которых и располагаются основные структуры личности. При этом содержание бессознательного, по мнению Фрейда, не доступно осознанию практически ни при каких условиях. Содержание предсознательного слоя может быть осознано человеком, хотя это и требует от него значительных усилий.

В бессознательном слое располагается одна из структур личности — Ид, которая фактически становится энергетической основой психического развития, так как в ней располагаются врожденные бессознательные влечения, которые стремятся к своему удовлетворению, к разрядке и таким образом детерминируют деятельность субъекта. Фрейд считал, что существует два основных врожденных бессознательных влечения — инстинкт жизни и инстинкт смерти, которые находятся в антагонистических отношениях между собой, создавая основу для фундаментального, биологического внутреннего конфликта. Неосознанность этого конфликта связана не только с тем, что борьба между влечениями главным образом происходит в бессознательном слое, но и с тем, что поведение человека вызывается, как правило, одновременным действием обеих этих сил.

С точки зрения Фрейда, врожденные влечения — это каналы, по которым проходит энергия, формирующая нашу деятельность. Либи́до, о котором так много писал и сам Фрейд и его ученики, и служит той специфической энергией, которая связана с инстинктом жизни. Энергии, связанной с инстинктом смерти и агрессии, Фрейд не дал собственного имени, но много говорил о ее существовании. Он также считал, что содержание бессознательного

постоянно расширяется, так как те стремления и желания, которые человек не смог по тем или иным причинам реализовать в своей деятельности, вытесняются им в бессознательное, наполняя его содержание.

Вторая структура личности — Эго, по мнению Фрейда, также является врожденной и располагается как в сознательном слое, так и в предсознании. Таким образом, мы всегда можем осознать свое «Я», хотя это может быть для нас и не легким делом. Если содержание Ид в процессе жизни ребенка расширяется, то содержание Эго, наоборот, сужается, так как ребенок рождается, по выражению Фрейда, с «океаническим чувством «Я», включая в себя весь окружающий мир. Со временем он начинает осознавать границу между собой и окружающим миром, начинает локализовать свое «Я» в пределах своего тела, сужая таким образом объем Эго.

Третья структура личности — Супер-Эго — не врожденная, она формируется в процессе жизни ребенка. Механизм ее формирования — идентификация с близким взрослым своего пола, черты и качества которого и становятся содержанием Супер-Эго. В процессе идентификации у детей формируется также эдипов комплекс (у мальчиков) или комплекс Электры (у девочек), т.е. комплекс амбивалентных чувств, которые испытывает ребенок к объекту идентификации.

Фрейд подчеркивал, что между этими тремя структурами личности существует неустойчивое равновесие, так как не только их содержание, но и направления их развития противоположны друг другу. Инстинкты, содержащиеся в Ид, стремятся к своему удовлетворению, диктуя человеку такие желания, которые практически не выполнимы ни в одном обществе. Супер-Эго, в содержание которого входят совесть, самонаблюдение и идеалы человека, предупреждает его о невозможности осуществления этих желаний и стоит на страже соблюдения норм, принятых в данном обществе. Таким образом, Эго становится как бы ареной борьбы противоречивых тенденций, которые диктуются Ид и Супер-Эго. Такое состояние внутреннего конфликта, в котором постоянно находится человек, делает его потенциальным невротиком. Поэтому Фрейд подчеркивал, что не существует четкой грани между нормой и патологией и испытываемое людьми постоянное напряжение делает их потенциальными невротиками.

Возможность поддерживать свое психическое здоровье зависит от механизмов психологической защиты, которые помогают человеку если не предотвратить (так как это фактически не возможно), то хотя бы смягчить конфликт между Ид и Супер-Эго. Фрейд выделял несколько защитных механизмов, главными из которых являются вытеснение, регрессия, рационализация, проекция и сублимация.

Вытеснение — самый неэффективный механизм, так как при этом энергия вытесненного и неосуществленного мотива (желания) не реализуется в деятельности, но остается в человеке, вызывая рост напряженности. Так как желание вытесняется в бессознательное, человек о нем совершенно забывает, но оставшееся напряжение, проникая сквозь бессознательное, дает о себе знать в виде символов, наполняющих наши сновидения, в виде ошибок, описок, оговорок. При этом символ, по мнению Фрейда, есть не непосредственное отражение вытесненного желания, а его трансформация. Поэтому он придавал такое значение «психопатологии обыденной жизни», т.е. толкованию таких явлений, как ошибки и сновидения человека, его ассоциации. Отношение Фрейда к символике было одной из причин его расхождения с Юнгом, который считал, что существует непосредственная и тесная связь между символом и стремлением человека, и возражал против толкований, придуманных Фрейдом.

Регрессия и рационализация представляют собой более успешные виды защиты, так как они дают возможность хотя бы частичной разрядки энергии, содержащейся в желаниях человека. При этом регрессия — более примитивный способ реализации стремлений, выхода из конфликтной ситуации. Человек может начать кусать ногти, портить вещи, жевать резинку или табак, верить в злых или добрых духов, стремиться к рискованным ситуациям и т.д., причем многие из этих регрессий настолько общеприняты, что даже не воспринимаются таковыми. Рационализация связана со стремлением Супер-Эго хоть как-то проконтролировать создавшуюся ситуацию, придав ей добропорядочный вид. Поэтому человек, не осознавая реальных мотивов своего поведения, прикрывает их и объясняет придуманными, но морально приемлемыми мотивами.

При проекции человек приписывает другим те желания и чувства, которые он испытывает сам. В том случае, когда субъект,

которому было приписано какое-либо чувство, своим поведением подтверждает сделанную проекцию, этот защитный механизм действует достаточно успешно, так как человек может осознать эти чувства как реальные, действительные, но внешние по отношению к нему и не пугаться их. Необходимо подчеркнуть, что введение такого защитного механизма дало возможность в дальнейшем разработать так называемые «проективные методы» исследования личности. Эти методы, заключающиеся в просьбе закончить неоконченные фразы или рассказы либо составить рассказ по неопределенным сюжетным картинкам, стали существенным вкладом в экспериментальное исследование личности ребенка.

Наиболее эффективным механизмом защиты является сублимация, так как помогает направить энергию, которая связана с сексуальными или агрессивными стремлениями, в другое русло, реализовать ее, в частности, в художественной деятельности. В принципе Фрейд считал культуру продуктом сублимации и с этой точки зрения рассматривал произведения искусства, научные открытия. По мнению Фрейда, в творческой деятельности происходит полная реализация накопленной энергии, катарсис или очищение человека от нее. На основе этого подхода к сублимации позднее в психоанализе были разработаны основы терапии искусством — арт-терапии.

Либидозная энергия, которая связана с инстинктом жизни, служит также основой развития личности, характера человека, и исходя из закономерностей ее развития, Фрейд создал свою периодизацию. Он считал, что в процессе жизни человек проходит несколько этапов, отличающихся друг от друга способом фиксации либидо, способом удовлетворения инстинкта жизни. При этом Фрейд уделял большое внимание тому, каким именно способом происходит фиксация и нуждается ли человек при этом в посторонних объектах. На основании этого он выделил три больших этапа, распадающихся на несколько стадий.

Первый этап — либидо-объект — характерен тем, что ребенок нуждается в постороннем объекте для реализации либидо. Этот этап длится до года и носит название оральной стадии, так как удовлетворение происходит при раздражении полости рта. Фиксация на этой стадии происходит в том случае, если ребенок не может реализовать свои либидозные желания, например ему

не давали соски. Для этого типа личности характерна, с точки зрения Фрейда, определенная инфантильность, зависимость от взрослых, родителей даже в зрелом возрасте. Причем такая зависимость может выражаться как в конформном, так и в негативном поведении.

Второй этап, который длится до начала полового созревания, называется либидо-субъект и характеризуется тем, что для удовлетворения своих инстинктов ребенку не требуется никакой внешней объект. Иногда Фрейд называл также этот этап и нарциссизмом, считая, что для всех людей, у которых произошла фиксация на этом этапе, характерна ориентация на себя, стремление использовать окружающих для удовлетворения собственных нужд и желаний, эмоциональная отгороженность от них. Этап нарциссизма состоит из нескольких стадий. Первая, которая длится примерно до трех лет, — анальная, при которой ребенок не только учится определенным навыкам туалета и у него начинает формироваться чувство собственности. Фиксация на этой стадии приводит к появлению анального характера, который проявляется в упрямстве, часто жесткости, аккуратности и бережливости.

С трех лет ребенок переходит на следующую, фаллическую стадию, на которой дети начинают осознавать сексуальные различия, интересоваться своими гениталиями. Эту стадию Фрейд считал критической для девочек, которые впервые начинают осознавать свою неполноценность в связи с отсутствием у них пениса. Это открытие, считал он, может привести к позднейшей невротизации или агрессивности, которая вообще характерна для людей, фиксированных на этой стадии. Во многом это связано с тем, что в данный период нарастает напряженность в отношениях с родителями, прежде всего с родителем своего пола, которого ребенок боится и к которому ревнует родителя противоположного пола. Напряженность ослабевает к шести годам, когда наступает латентная стадия в развитии сексуального инстинкта. В этот период, который длится до начала полового созревания, дети обращают большое внимание на учебу, спорт, игры.

В подростковом возрасте дети переходят на последний этап, который также называется либидо-объект, так как для удовлетворения сексуального инстинкта человеку опять необходим партнер. Этот этап также называют генитальным, так как для разряд-

ки либидозной энергии человек ищет способы половой жизни, характерные для его пола и его типа личности.

Подчеркивая значение родителей в развитии личности ребенка, Фрейд писал о том, что именно от них во многом зависит способ прохождения этих периодов психического развития, а травмы, полученные при общении со взрослым в первые годы жизни, становятся причиной психических и социальных отклонений в поведении, которые могут проявиться и значительно позднее.

Либидозную энергию Фрейд считал основой не только развития индивидуального человека, но и общества. Он писал о том, что вождь племени является своего рода его отцом, к которому мужчины испытывают эдипов комплекс, стремясь занять его место. Однако с убийством вождя в племя приходит вражда, кровь и междоусобица, оно слабнет, и такой негативный опыт приводит к созданию первых законов, табу, которые начинают регулировать социальное поведение человека. Позднее последователи Фрейда создали систему этнопсихологических концепций, которая объясняла особенности психики различных народов способами прохождения основных этапов в развитии либидо. Писалось в частности, что способы ухода за младенцем, зафиксированные в культуре общества, определяют основу как индивидуальной психики, так и ментальности данной нации. Однако дальнейшие исследования не подтвердили эту часть теории Фрейда, выявив более сложные и неоднозначные причины как формирования личности ребенка, так и развития культуры и общества в целом.

Если теория культуры не нашла широкого распространения и подтверждения в науке, то метод, разработанный Фрейдом, со временем получал все более широкую популярность.

Психоанализ занимал важнейшее место в теории Фрейда. Именно для объяснения работы этого метода и были созданы остальные части его теории. В своей психотерапии Фрейд исходил из того, что врач занимает в глазах пациента место родителя, доминирующее положение которого он признает безусловно. При этом между терапевтом и пациентом как бы устанавливается канал, по которому происходит беспрепятственный обмен энергией, т.е. появляется трансфер. Благодаря этому терапевт не только проникает в бессознательное своего пациента, но и внушает ему

определенные положения, прежде всего свое понимание, свой анализ причин его невротического состояния. Этот анализ происходит на основе символической интерпретации ассоциаций, снов или ошибок пациента, т.е. следов его вытесненного влечения, о котором мы говорили выше. При этом врач не просто делится с пациентом своими наблюдениями, но внушает ему свое толкование, которое пациент некритично принимает. Это внушение, по мнению Фрейда, и обеспечивает катарсис, так как, принимая позицию врача, пациент осознает свое бессознательное и освобождается от него. Так как основа такого выздоровления связана с внушением, такая терапия была названа директивной, в отличие от той, которая основана на равноправном отношении пациента и врача.

Несмотря на существенную модернизацию многих положений Фрейда, основные подходы к психическому развитию, заложенные в его теории, остались неизменными. К ним относятся прежде всего следующие положения:

1) понимание психического развития как мотивационного, личностного;

2) подход к развитию как к адаптации к среде. Хотя среда впоследствии и не понимается другими психоаналитиками как полностью враждебная, однако она всегда противостоит конкретному индивиду;

3) отношение к движущим силам психического развития как всегда врожденным и бессознательным;

4) подход к основным механизмам развития как к врожденным, закладывающим основы личности и ее мотивы уже в раннем детстве. Существенного изменения структура личности в дальнейшем уже не претерпевает, отсюда интерес психоанализа к воспоминаниям о раннем детстве и травмах, полученным в этом возрасте.

Дальнейшее развитие психоанализа связано с именами ближайших учеников Фрейда, прежде всего с теоретическими поисками К. Юнга и А. Адлера. Хотя Юнг и не занимался напрямую исследованиями детского развития, его концепция оказала большое влияние на появление новых методов интерпретации продуктов детского творчества, так же как и на формирование нового подхода к пониманию роли сказок, мифов и культуры в целом в становлении личности детей.

Швейцарский психолог **Карл Густав Юнг** окончил университет в Цюрихе. Пройдя стажировку у известного психиатра П. Жане, он открыл собственную психологическую и психиатрическую лабораторию. В это же время он познакомился с первыми работами Фрейда, открыв для себя его теорию. Сближение с Фрейдом оказало решающее влияние на его научные взгляды. Однако вскоре выяснилось, что, несмотря на близость позиций и стремлений, между ними существуют и значительные разногласия, примирить которые им не удалось. Эти разногласия были связаны прежде всего с разным подходом к анализу бессознательного, так как Юнг, в отличие от Фрейда, утверждал, что «не только самое низкое, но и самое высокое в личности может быть бессознательным». Не соглашаясь с пансексуализмом Фрейда, Юнг считал либидо обобщенной психической энергией, которая может принимать различные формы. Не менее значимы были и различия в толковании сновидений и ассоциаций, так как Фрейд считал, что символы, употребляемые человеком, служат заместителями других, вытесненных предметов и влечений. В противовес ему Юнг был уверен, что только знак, осознанно употребляемый человеком, замещает что-то другое, а символ является самостоятельной, живой, динамической единицей. Символ ничего не замещает, но отражает то психологическое состояние, которое испытывает человек в данный момент, он в своем роде и есть само это состояние. Поэтому Юнг возражал против символической интерпретации снов или ассоциаций, разрабатываемой Фрейдом, считая, что необходимо идти вслед за символикой человека в глубь его бессознательного. Эти положения теории Юнга оказали в дальнейшем существенное влияние на исследования детской психики.

Определенные расхождения существовали и по вопросу психокоррекции, так как Фрейд считал, что зависимость пациента от психотерапевта постоянна и не может быть уменьшена, т.е. он придерживался концепции директивной терапии. В то же время Юнг, хотя и поддерживал директивность отношений в начале курса психотерапии, тем не менее считал, что зависимость пациента от врача должна уменьшаться со временем, особенно в последней фазе терапии, которую он называл трансформацией.

Окончательный разрыв между ними произошел в 1912 г., после того, как Юнг опубликовал свою книгу «Символы транс-

формации». Разрыв был болезненным для обоих, особенно для Юнга, который почувствовал свое одиночество, однако не мог отступить от тех положений, которые считал важными для своей теории. Постепенно он пришел к мысли о том, что его интерпретация символа дает ему ключ к анализу не только сновидений, но и мифов, сказок, религии, искусства. Он исследовал не только европейскую, но и индийскую, китайскую, тибетскую культуры, обращая внимание на их символику. Это во многом и привело его к одному из важнейших его открытий — открытию коллективного бессознательного. Теория Юнга, названная «аналитической психологией», отражена на страницах его книг «Психологические типы» (1921), «Избранные труды по аналитической психологии» (1939), «Подход к бессознательному» (1961), получивших широкое распространение и принесших Юнгу заслуженную славу.

Юнг считал, что структура личности состоит из трех частей — коллективного бессознательного, индивидуального бессознательного и сознания. Если индивидуальное бессознательное и сознание являются чисто личностными, прижизненными приобретениями, то коллективное бессознательное представляет собой своего рода «память поколений», то психологическое наследство, с которым ребенок появляется на свет. Юнг писал, что «содержание коллективного бессознательного лишь в минимальной степени формируется личностью и в своей сущности вообще не является индивидуальным приобретением. Это бессознательное — как воздух, которым дышат все и который не принадлежит никому».

Содержание коллективного бессознательного состоит из архетипов — форм, организующих и канализирующих психологический опыт индивида. Юнг часто называл архетипы «первичными образами», так как они связаны с мифическими и сказочными темами. Он также считал, что архетипы организуют не только индивидуальную фантазию, но и коллективную, например лежат в основе мифологии народа, его религии, определяя психологию народа, его самосознание. Через актуализацию определенных архетипов культура оказывает влияние и на становление индивидуальной психики ребенка.

Основными архетипами индивидуальной психики он считал Эго, Персону, Тень, Аниму (или Анимус) и Самость. Эго является центральным элементом личного сознания, так как оно как бы

собирает разрозненные данные личного опыта в единое целое, формируя из них целостное и осознанное восприятие собственной личности. При этом Эго стремится противостоять всему, что угрожает хрупкой связности нашего сознания, старается убедить нас в необходимости игнорировать бессознательную часть души.

Персона — это та часть нашей личности, которую мы показываем миру, какими мы хотим быть в глазах других людей. Персона включает в себя и типичные для нас роли, стиль поведения и одежды, способы выражения. Персона имеет позитивное и негативное влияние на нашу личность. Доминирующая Персона может подавить индивидуальность человека, развить в нем конформизм, стремление слиться с той ролью, которую навязывает человеку среда. В то же время Персона защищает нас от воздействия среды, от любопытных взглядов, стремящихся проникнуть в душу человека, помогает в общении, особенно с незнакомыми людьми.

Тень — это центр личного бессознательного. Как Эго собирает данные о нашем внешнем опыте, так Тень фокусирует, систематизирует те впечатления, которые были вытеснены из сознания. Таким образом, содержанием Тени являются те стремления, которые отрицаются человеком как несовместимые с его Персоной, с нормами общества. При этом чем больше доминирует Персона в структуре личности, тем больше содержание Тени, так как индивиду необходимо вытеснять в бессознательное все большее количество желаний.

Фактически расхождения между Юнгом и Фрейдом во многом касались именно роли Тени в структуре личности, так как Юнг считал ее одной из составляющих этой структуры, а Фрейд ставил Тень в центр личности, делая основным объектом своих исследований именно ее содержание. В то же время Юнг не считал возможным просто избавиться от Тени, не признавать ее, так как она является законной частью личности и человек без Тени так же неполноценен, как и без других частей души. Самое вредное, с его точки зрения, это как раз не замечать, игнорировать Тень, в то время как внимательное отношение к ней, стремление к анализу ее содержания (тому, что Юнг называл «техникой обращения с Тенью») помогает преодолеть ее негативное влияние.

Анима (у мужчины) и Анимус (у женщины) — это те части души, которые отражают интерсексуальные связи, представления

о противоположном поле. На их развитие большое влияние оказывают родители (мать у мальчика и отец у девочки). Этот архетип в значительной степени определяет и поведение, и творчество человека, так как служит источником проекций, новых образов в его душе.

Самость, с точки зрения Юнга, представляет собой центральный архетип всей личности, а не только ее сознательной или бессознательной части, это «архетип порядка и целостности личности». Его главное значение в том, что он не противопоставляет разные части души (сознательную и бессознательную), а соединяет их так, чтобы они дополняли друг друга. В процессе развития личность обретает все большую целостность, Самость, индивидуализируясь, становится все более свободной в своем выражении и самопознании. Идеи о необходимости сохранения целостности и индивидуализации при развитии личности развивались Юнгом уже в 50–60-е годы под влиянием новых тенденций в понимании личности, в том числе и нормативности развития личности детей. К этому же времени относятся его положения о роли сознания в духовном росте и организации поведения. Такая трансформация некоторых положений психоанализа, принимавшихся Юнгом в начале века, была для него особенно важна, так как он постоянно подчеркивал открытость своей концепции для всего нового, в отличие от ортодоксальности теории Фрейда.

Исходя из структуры души, Юнг создал и свою типологию личности, выделив два типа — экстравертов и интровертов. Интроверты в процессе индивидуализации обращают больше внимания на внутреннюю часть своей души, строят свое поведение исходя из собственных идей, собственных норм и убеждений. Экстраверты, наоборот, больше ориентированы на Персону, на внешнюю часть своей души. Они прекрасно ориентируются во внешнем мире, в отличие от интровертов, и в своей деятельности исходят главным образом из его норм и правил поведения. Если для интроверта опасностью является полный разрыв контактов с внешним миром, то для экстравертов не меньшей опасностью грозит потеря себя. В своих крайних проявлениях экстраверты — догматики, в то время как интроверты — фанатики.

Однако Самость, стремление к целостности личности, как правило, не дает возможности одной из ее сторон полностью подчи-

нить другую, эти две части души, два типа как бы делят сферы своего влияния. Как правило, экстраверты хорошо строят отношения с большим кругом людей, учитывают их мнения и интересы, в то же время в узком кругу близких им людей они открываются другой стороной своей личности, интровертной. Здесь они могут быть деспотичны, нетерпеливы, не учитывают мнения и позиции других людей, стараются настоять на своем. Общение с широким кругом незнакомых и плохо знакомых людей чрезвычайно затруднительно для интроверта, который исходит только из своих позиций и не может выстроить линию поведения, понять точку зрения собеседника. Он либо настаивает на своем, либо просто уходит от контакта. В то же время в общении с близкими он, наоборот, раскрывается, верх берет его экстравертная, обычно подавляемая сторона личности и он становится мягким, заботливым и теплым семьянином.

Типология Юнга базируется на двух основаниях — доминировании экстра-интровертности и развитии четырех основных психических процессов: мышления, чувствования, интуиции и ощущения. У каждого человека, считал Юнг, доминирует тот или иной процесс, который, в сочетании с интра- или экстраверсией, индивидуализирует путь развития человека. При этом он считал, что мышление и чувство представляют собой альтернативные способы принятия решения, так как мышление ориентировано на логические посылки, такие люди превыше всего ценят абстрактные принципы, идеалы, порядок и системность в поведении. Чувствующие люди, напротив, принимают решения спонтанно, ориентируясь на эмоции, предпочитая любые чувства, даже отрицательные, скуке и порядку.

Если мышление и чувства характеризуют активных людей, способных по той или иной причине принимать решения, то ощущение и интуиция характеризуют скорее способы получения информации, и люди этого типа более созерцательны. При этом ощущение ориентируется на прямой, непосредственный опыт, и ощущающие типы, как правило, лучше реагируют на непосредственную ситуацию, в то время как интуитивные — на прошлую или будущую. Для них то, что возможно, важнее того, что происходит в настоящем. Хотя все эти функции и присутствуют в каждом человеке, доминирующей является одна из них, которая частично дополняется второй функцией. Эти положения Юнга

сыграли значительную роль в разработке типологии детского развития, исследовании индивидуальных особенностей ребенка.

Большое влияние на развитие детской психологии в рамках психоаналитической концепции оказал **Альфред Адлер**. А. Адлер, который в детстве часто и тяжело болел, надеялся, что выбор профессии врача поможет ему и его близким в борьбе с недугами. Окончив медицинский факультет Венского университета, он практиковал как врач-офтальмолог. Однако вследствие растущего интереса к деятельности нервной системы область его занятий переместилась в сторону психиатрии и неврологии.

В 1902 г. Адлер был одним из первых четырех членов кружка, образовавшегося вокруг создателя нового психологического направления Фрейда. В 1910 г., по предложению Фрейда, он стал первым президентом Венского психоаналитического общества. Однако вскоре Адлер начал развивать идеи, противоречившие некоторым основным положениям Фрейда. Когда эти расхождения обострились, ему было предложено изложить свои взгляды, что он и сделал в 1911 г., отказавшись затем от поста президента общества. Спустя некоторое время он официально оборвал свои связи с психоанализом, выйдя из общества со своими сторонниками и организовав собственную группу, которая получила название Ассоциация индивидуальной психологии.

После первой мировой войны он заинтересовался вопросами образования, основав первую воспитательную клинику в рамках венской системы школьного образования, а затем и экспериментальную школу, которая претворила в жизнь его идеи в области образования. Особое значение Адлер придавал работе с учителями, так как они формируют умы и характеры юношества. Им были организованы консультативные центры для детей при школах, где дети и их родители могли получить нужные им советы и помощь. К 1930 г. только в Вене было 30 таких центров. В 1935 г. он переехал в США, где продолжал работать врачом-психиатром, одновременно занимая пост профессора медицинской психологии. Индивидуальная психология Адлера, интерес к которой несколько снизился после его смерти в 1937 г., снова оказалась в центре внимания психологов в 50-е годы, оказав значительное влияние на формирование гуманистической психологии и нового подхода к личности ребенка.

Адлер стал основателем нового, социально-психологического подхода к исследованию психики детей. Именно в развитии этих

новых идей своей концепции он и разошелся с Фрейдом. Его теория, изложенная в книгах «О нервном характере» (1912), «Теория и практика индивидуальной психологии» (1920), «Человекознание» (1927), «Смысл жизни» (1933), представляет собой совершенно новое направление, очень мало связанное с классическим психоанализом и представляющее целостную систему развития личности.

Главная идея Адлера состояла в том, что он отрицал положения Фрейда и Юнга о доминировании индивидуальных бессознательных инстинктов в личности и поведении человека, инстинктов, которые противопоставляют человека обществу. Не врожденные влечения, не врожденные архетипы, а чувство общности с другими людьми, стимулирующее социальные контакты и ориентацию на других людей, — вот та главная сила, которая определяет поведение и жизнь человека, считал Адлер. Однако есть и нечто общее, объединяющее концепции этих трех психологов, — все они предполагали, что человек имеет некоторую внутреннюю, присущую ему одну природу, которая оказывает влияние на формирование личности. При этом Фрейд придавал решающее значение сексуальным факторам, Юнг — первичным типам мышления, а Адлер подчеркивал роль общественных интересов. В то же время Адлер был единственным, кто считал важнейшей тенденцией в развитии личности человека стремление сохранить свою индивидуальность, осознавать и развивать ее. Фрейд в принципе отвергал идею об уникальности каждой человеческой личности, исследуя скорее то общее, что присуще бессознательному. Юнг, хотя и пришел к идее о целостности и Самости личности, но значительно позже, в 50–60-е годы. Мысль о целостности и уникальности личности является неоценимым вкладом Адлера в психологию. Не менее важна и введенная им идея о «творческом Я». В отличие от фрейдовского Эго, служащего врожденным влечениям и потому определяющего полностью путь развития личности в заданном направлении, «Я» Адлера представляет собой субъективную и индивидуализированную систему, которая может менять направление развития личности, интерпретируя жизненный опыт человека и придавая ему различный смысл. Более того, это «Я» само предпринимает поиски такого опыта, который может помочь данному человеку обеспечить его собственный, уникальный стиль жизни.

Теория личности Адлера представляет собой хорошо структурированную систему, которая основана на нескольких положениях, объясняющих многочисленные варианты и пути развития личности: фиктивный финализм, стремление к превосходству, чувство неполноценности и компенсации, общественный интерес, стиль жизни, творческое «Я».

Идея фиктивного финализма была заимствована Адлером у известного немецкого философа Ганса Файгингера, утверждавшего, что все люди ориентируются в жизни посредством конструкций или фикций, которые организуют и систематизируют реальность, детерминируя наше поведение. У Файгингера Адлер также почерпнул идею о том, что мотивы человеческих поступков определяются в большей степени надеждами на будущее, а не опытом прошлого. Эта конечная цель может быть фикцией, идеалом, который нельзя реализовать, но тем не менее оказывается вполне реальным стимулом, определяющим устремления человека. Адлер также подчеркивал, что здоровый человек в принципе может освободиться от влияния фиктивных надежд и увидеть жизнь и будущее такими, какие они есть на самом деле. В то же время для невротиков это оказывается невыполнимым, и разрыв между реальностью и фикцией еще больше усиливает их напряжение.

Адлер считал, что большое значение в формировании структуры личности ребенка имеет его семья, люди, которые его окружают в первые годы жизни. Значение социального окружения особенно подчеркивалось Адлером (одним из первых в психоанализе), так как он исходил из мысли, что ребенок рождается не с готовыми структурами личности, но лишь с их прообразами, которые формируются в процессе жизни. Наиболее важной структурой он считал стиль жизни.

Развивая идею о стиле жизни, определяющем поведение человека, Адлер исходил из того, что это та детерминанта, которая определяет и систематизирует опыт человека. Стиль жизни тесно связан с чувством общности, одним из трех врожденных бессознательных чувств, составляющих структуру «Я». Чувство общности, или общественный интерес, служит своеобразным стержнем, который держит всю конструкцию стиля жизни, определяет ее содержание и направление. Чувство общности хотя и является врожденным, но может остаться неразвитым. Эта неразвитость

чувства общности становится основой асоциального стиля жизни, причиной неврозов и конфликтов человека. Развитие чувства общности связано с близкими взрослыми, окружающими ребенка с детства, прежде всего с матерью. У отверженных детей, растущих с холодными, отгороженными от них матерями, чувство общности не развивается. Не развивается оно и у избалованных детей, так как чувство общности с матерью не переносится на других людей, остающихся для ребенка чужими. Уровень развития чувства общности определяет и систему представлений о себе и мире, которая создается каждым человеком. Неадекватность этой системы препятствует личностному росту, провоцирует развитие неврозов.

Формируя свой жизненный стиль, человек фактически сам творит свою личность из сырого материала наследственности и опыта. Творческое «Я», о котором писал Адлер, является своеобразным ферментом, который воздействует на факты окружающей действительности и трансформирует эти факты в личность человека, «личность субъективную, динамичную, единую, индивидуальную и обладающую уникальным стилем». Творческое «Я», с точки зрения Адлера, сообщает жизни человека смысл, оно творит как саму цель жизни, так и средства для ее достижения. Таким образом, Адлер рассматривал процессы формирования жизненной цели, стиля жизни как акты творчества, которые придают человеческой личности уникальность, сознательность и возможность управлять своей судьбой. В противовес Фрейдю он подчеркивал, что люди — это не пешки в руках внешних сил, а сознательные целостности, самостоятельно и творчески создающие свою жизнь.

Если чувство общности определяет направление жизни, его стиль, то два других врожденных и бессознательных чувства — неполноценности и стремления к превосходству — служат источниками энергии, необходимой для развития личности. Оба эти чувства позитивны, это стимулы для личностного роста, для самосовершенствования. Если чувство неполноценности воздействует на человека, вызывая в нем желание преодолеть свой недостаток, то стремление к превосходству вызывает желание быть лучше всех, не только преодолеть недостаток, но и стать самым умелым и знающим. Эти чувства, с точки зрения Адлера, стимулируют не только индивидуальное развитие, но и развитие обще-

ства в целом, благодаря самосовершенствованию и открытиям, сделанным отдельными людьми. Существует и специальный механизм, помогающий развитию этих чувств, — компенсация.

Адлер выделял четыре основных вида компенсации — неполную, полную компенсацию, сверхкомпенсацию и мнимую компенсацию, или уход в болезнь. Соединение определенных видов компенсации с жизненным стилем и уровнем развития чувства общности позволило Адлеру создать одну из первых типологий развития личности детей.

Он считал, что развитое чувство общности, определяя социальный стиль жизни, дает возможность ребенку создать достаточно адекватную схему апперцепции. При этом дети с неполной компенсацией меньше чувствуют свою ущербность, так как они могут компенсироваться при помощи других людей, при помощи сверстников, от которых они не чувствуют отгороженности. Это особенно важно при физических дефектах, которые часто не дают возможности полной их компенсации и тем самым могут послужить причиной изоляции ребенка от сверстников, остановить его личностный рост и совершенствование.

Дети, которые смогли не только компенсировать свой недостаток, но и превзойти других в определенной деятельности, стараются обратить свои знания и умения на пользу людям, т.е. сверхкомпенсация детей при развитом чувстве общности не противопоставляет их другим, их стремление к превосходству не превращается в агрессию против людей. Примером такой сверхкомпенсации превосходства при социальном жизненном стиле для Адлера служили Демосфен, преодолевший свое заикание, Ф. Рузвельт, победивший свою физическую слабость, многие другие замечательные люди, не обязательно широко известные, но приносящие пользу окружающим.

В то же время при неразвитом чувстве общности у ребенка начинают уже в раннем детстве формироваться различные невротические комплексы, которые создают отклонения в развитии их личности. Так, неполная компенсация приводит к возникновению комплекса неполноценности, который вызывает неадекватность схемы апперцепции, изменяет жизненный стиль, делая ребенка тревожным, неуверенным в себе, завистливым, конформным и напряженным. Невозможность преодолеть свои дефекты, в особенности физические, часто приводит и к мнимой компен-

сации, при которой ребенок, так же как и позднее уже взрослый человек, начинает спекулировать своим недостатком, стараясь извлечь привилегии из внимания и сочувствия, которыми его окружают. Однако такой вид компенсации несовершенно, так как он останавливает личностный рост, формирует также неадекватную, завистливую, эгоистическую личность. В случае сверхкомпенсации у детей с неразвитым чувством общности стремление к самосовершенствованию трансформируется в невротический комплекс власти, доминирования и господства. Такие люди используют свои знания для приобретения власти над людьми, для порабощения их, думая не о пользе общества, но о своих выгодах. При этом также формируется неадекватная схема апперцепции, изменяющая стиль жизни. Эти люди становятся все большими тиранами и агрессорами, они подозревают окружающих в желании отнять у них власть и потому превращаются в подозрительных, жестоких, мстительных, не щадя даже своих близких. Для Адлера примерами такого стиля жизни были Нерон, Наполеон, Гитлер и другие авторитарные правители и тираны, не обязательно в масштабах страны, но и в рамках своей семьи, ближайшего окружения. При этом, с точки зрения Адлера, наиболее авторитарными и жестокими становятся дети избалованные, в то время как отверженным детям в большей степени присущ комплекс вины и неполноценности.

Таким образом, одним из главных качеств личности, которое помогает ей устоять в жизненных невзгодах, преодолеть трудности и достичь совершенства, является умение кооперироваться, сотрудничать с другими. Только в сотрудничестве человек может преодолеть свое чувство неполноценности, привнести ценный вклад в развитие всего человечества. Адлер писал, что если человек умеет сотрудничать с другими, он никогда не станет невротиком, в то время как недостаток кооперации становится причиной невротических и плохо приспособленных стилей жизни.

Хотя не все теоретические положения, главным образом связанные с типологией личности детей, нашли свое подтверждение в дальнейших экспериментальных исследованиях по детской психологии, сама идея о роли чувства общности и индивидуального стиля жизни в формировании личности ребенка, особенно мысль о компенсации как основном механизме психического развития и коррекции поведения, стала неопределимым вкладом в эту науку.

Необходимо отметить и вклад Адлера в психотерапию, так как он одним из первых исследовал роль игры в преодолении неврозов и закомплексованности. Прежде всего он считал, что именно игра дает возможность детям преодолеть комплекс неполноценности, который они испытывают в мире окружающих их взрослых. При этом спонтанная игра детей уже служит хорошим психотерапевтическим средством. В том же случае, когда требуется преодоление более серьезных комплексов и решение специальных проблем, игра должна направляться взрослым.

Если Адлер показал влияние социального окружения на развитие психики ребенка, а также указал путь к коррекции отклонений, появляющихся в процессе формирования его личности (компенсация, игра), то **Карен Хорни** пересмотрела роль защитных механизмов, связав их с формированием адекватного «образа «Я», возникающего уже в раннем детстве.

Говоря о том, что ребенок рождается с бессознательным чувством тревоги, Хорни писала, что оно связано с «имеющимся у ребенка ощущением одиночества и беспомощности в потенциально враждебном ему мире».

Хорни считала, что причинами развития этой тревоги могут быть и отчуждение родителей от ребенка, и чрезмерная их опека, подавляющая личность ребенка, враждебная атмосфера, дискриминация или, наоборот, слишком большое восхищение ребенком. Каким же образом такие противоречивые факторы могут стать основой развития тревоги? Отвечая на этот вопрос, Хорни выделила прежде всего два вида тревоги — физиологическую и психологическую. Физиологическая тревога связана со стремлением ребенка удовлетворить свои насущные потребности — в еде, питье, комфорте. Ребенок боится, что его вовремя не перепеленают, не покормят, и потому испытывает такую тревогу постоянно в первые недели своего существования. Однако со временем, в том случае если мать и окружающие о нем заботятся и удовлетворяют его нужды, это беспокойство уходит. В том же случае, если его потребности не удовлетворяются, тревога нарастает и становится фоном для общей невротизации человека.

Однако если избавление от физиологической тревоги достигается простым уходом и удовлетворением основных потребностей детей, то преодоление психологической тревоги — более сложный процесс, так как оно связано с развитием адекватности «обра-

и «Я». Введение понятия «образа «Я» стало одним из важнейших открытий Хорни. Она считала, что этот образ состоит из двух частей — знания о себе и отношения к себе. При этом в норме адекватность «образа «Я» связана с его когнитивной частью, т.е. со знаниями человека о себе самом, которые должны отражать его реальные способности и стремления. В то же время отношение к себе должно быть позитивным.

Хорни считала, что существует несколько «образов «Я» — «Я» реальное, «Я» идеальное и «Я» в глазах других людей. В идеале эти три образа «Я» должны совпадать между собой, только в этом случае можно говорить о нормальном развитии личности и ее устойчивости к неврозам. Если же идеальное «Я» отличается от реального, человек не может к себе хорошо относиться, и это мешает нормальному развитию личности, вызывает напряженность, тревогу, неуверенность в себе, т.е. является основой невротизации человека. К неврозу ведет и несовпадение реального «Я» и образа «Я» в глазах других людей, причем в данном случае неважно, думают ли окружающие о человеке лучше или хуже, чем он думает о себе сам. Таким образом, становится ясно, что пренебрежительное, негативное отношение к ребенку, так же как и чрезмерное восхищение им, ведут к развитию тревоги, так как и в том и в другом случае мнение других не совпадает с реальным «образом «Я» ребенка.

Для того чтобы избавиться от тревоги, человек прибегает к психологической защите, которая направлена на преодоление конфликта между обществом и человеком, так как ее задача привести в соответствие мнение человека о себе и мнение о нем окружающих, т.е. привести в соответствие два «образа «Я». Хорни выделила три основных вида защиты, в основе которых лежит удовлетворение определенных невротических потребностей. Если в норме все эти потребности и соответственно все эти виды защиты гармонически сочетаются между собой, то при отклонениях одна из них начинает доминировать, приводя к развитию у человека того или иного невротического комплекса.

Защиту человек находит либо в стремлении к людям (уступчивый тип), либо в стремлении против людей (агрессивный тип), либо в стремлении от людей (устраненный тип).

При развитии стремления к людям человек надеется преодолеть свою тревогу за счет соглашения с окружающими в надеж-

де на то, что они в ответ на его конформную позицию не заметят (или сделают вид, что не замечают) неадекватность его «образа «Я». Развитие защиты в виде ухода, стремления «от людей» дает возможность человеку игнорировать мнения окружающих, оставшись наедине со своим «образом «Я». Попытка преодолеть тревогу, навязав свой «образ «Я» силой другим людям, также не оканчивается успехом, так как в этом случае у человека развиваются такие невротические потребности, как потребность в эксплуатации других, стремление к личным достижениям, к власти. Поэтому детям, у которых формируется неадекватный «образ «Я», необходима помощь психотерапевта, чтобы помочь ребенку понять самого себя и сформировать более адекватное представление о себе.

Исследованию «трудных» детей, прежде всего агрессивных и тревожных, посвящены работы **Анны Фрейд** и **Мелани Клейн**. А. Фрейд считала, что в структуре личности ребенка с самого начала агрессивность возникает как элемент сексуальной жизни в виде «анального садизма». Уже в раннем дошкольном возрасте вместе с самосексуальной деятельностью у ребенка существуют и самоагрессивные возможности очищения. Это проявляется, например, в «боданиях» маленьких детей. Нормальное развитие ребенка требует уже на этой стадии поворота агрессивности от себя к внешнему миру. В последующих стадиях развития агрессивность еще раз направляется на себя, но уже не на тело, а против своего «Я».

Согласно А. Фрейд, нормальное детское (как и взрослое) поведение предполагает существование элементов двух основных стремлений. В нормальном поведении агрессивность сдерживается благодаря либидо. Именно сплав либидо и агрессии должен считаться нормальным и типичным. Но кроме нормального проявления агрессивности, связанного, например, со стремлением удержать объекты любви ребенка (любимую игрушку, грудь матери для младенца и др.), А. Фрейд обратила внимание и на патологические проявления детской агрессивности. Она считала, что такая агрессивность возникает при аномальных условиях развития ребенка (без родителей, без семьи, в концлагерях, в домах ребенка, интернатах и т.д.). Агрессивность появляется потому, что в этих условиях либо совсем отсутствуют объекты любви в окружении ребенка, либо эти объекты часто меняются, либо по каким-то причинам вообще не устанавливаются отношения с

ними объектами любви. Таким образом, агрессивные (как и тревожные) тенденции появляются в связи с тем, что либидо не развивалось или оставалось в первичной стадии. Исходя из этих утверждений, А. Фрейд пришла к выводу, что в таких случаях коррекционная работа с детьми должна ориентироваться на развитие либидо, формирование привязанности к другим людям, развитие у детей чувства защищенности, а не на преодоление у них агрессивных реакций.

М. Клейн также не отрицала наличия агрессивного инстинкта смерти и разрушения, но связывала их не с либидо, но с некоторыми возрастными моментами детского развития, прежде всего с развитием эдипова комплекса и рождением Супер-Эго. Она считала, что эдиповы тенденции начинают действовать после оральных фрустраций ребенка, и в этом же периоде начинает формироваться Супер-Эго. Это происходит уже со второго полугодия жизни, при отлучении ребенка от груди и продолжается до третьего года жизни, когда уже ярко проявляется эдипов конфликт. Говоря о том, что сплав разрушительных и либидозных стремлений существует с самого начала жизни детей, она приводила разные примеры агрессивных поступков младенцев, направленных на материнское тело, и больше всего на грудь. Эти агрессивные действия, согласно М. Клейн, имеют орально-садистский характер. В связи с этим инстинкт смерти направляется против своего организма и принимается как опасность для самого «Я», что приводит индивида в состояние стресса. Ребенок вынужден перенести все свои страхи, связанные с инстинктом саморазрушения, на какой-то другой внешний объект. Поэтому он старается разрушить этот объект, чтобы защититься от внешних угроз.

М. Клейн также писала о том, что в союзе либидо и инстинкта смерти преобладает агрессивность, которая рождает стресс. Стресс, в свою очередь, усиливает агрессивность. Эта связь может быть разрушена только с помощью усиления либидо. Таким образом, она пришла к тому же выводу, что и А. Фрейд, считая, что только усиление либидо может снизить агрессию.

А. Фрейд и Э. Эриксон стали основателями концепции, которую назвали эго-психологией, так как главной частью структуры личности является не бессознательное Ид, как у Фрейда, а сознаваемая часть Эго, которая стремится в своем развитии к сохранению своей цельности и индивидуальности.

Известный психолог **Эрик Эриксон** в первые годы жизни пережил трудности, связанные с определением собственной идентичности, которые позднее он описал и проанализировал в своих работах. Будучи приемным сыном, он встал перед проблемой отнесения себя к определенной нации, семье, религии.

После окончания гимназии он некоторое время учился в художественной школе, а затем отправился в странствие по Европе. В Вене он случайно получил место учителя рисования в школе, в которую отдавали своих детей родители, приехавшие лечиться в психоаналитический институт. Он познакомился с Анной Фрейд, и это знакомство решило его дальнейшую судьбу. С 1927 г. он принимал участие в семинарах Венской школы, а в 1933 г. получил диплом специалиста в области детского психоанализа. В этом же году он эмигрировал сначала в США, где занимался психоаналитической практикой и преподавал в университетах Гарварда, Йеля, Беркли. В конце 30-х годов он занимался исследованием индейских резерваций племен сиу и юроков, используя в дальнейшем собранный материал для формирования своей концепции идентичности. В 1950 г. он опубликовал книгу «Детство и общество», которая принесла ему широкую известность. Последующие его работы «Молодой Лютер» (1958), «Идентичность» (1968) и «Истина Ганди» (1969) заложили основу нового подхода к анализу взаимоотношений между человеком и обществом, в том числе и при анализе исторических событий и персонажей.

В своей теории Э. Эриксон пересмотрел позиции Фрейда не только в отношении иерархии структур личности, но и в понимании роли среды, культуры и социального окружения ребенка, которые, с его точки зрения, оказывают огромное влияние на развитие личности. Эриксон сделал специальный акцент на отношениях ребенка и семьи, а более конкретно на отношениях ребенок — мать. Он считал, что врожденные инстинкты человека являются отрывками стремлений, которые должны собираться, приобретать значение и организовываться в периоде затяжного детского возраста. Удлинение периода детства как раз и связано с этой необходимостью социализации детей. Поэтому Эриксон считал, что «инстинктивное вооружение» (сексуальное и агрессивное) у человека гораздо подвижнее и пластичнее, чем у животных. Организация и направление развития этих врожденных влечений связа-

ны с методами воспитания и образования, которые изменяются от культуры к культуре и предопределяются традициями, т.е. каждое общество вырабатывает свои собственные институты социализации, чтобы помогать детям с различными индивидуальными качествами стать полноценными членами данной социальной группы.

Таким образом, Эриксон пришел к выводу о значительном влиянии культуры и социального окружения ребенка на его развитие. Главными для него становятся положения о роли среды, цельности личности и о необходимости постоянного развития и творчества личности в процессе ее жизни. Эриксон считал, что развитие личности продолжается всю жизнь, фактически до самой смерти человека. Влияют на этот процесс не только родители и близкие к ребенку люди, т.е. не только узкий круг людей, как считалось в традиционном психоанализе, но и друзья, работа, общество в целом. Сам этот процесс Эриксон называл формированием идентичности, подчеркивая важность сохранения и поддержания цельности личности, цельности Эго, которое является главным фактором устойчивости к неврозам.

Он выделил восемь основных этапов в развитии идентичности, в течение которых ребенок переходит от одной стадии осознания себя к другой. Эти стадии представляют собой серию критических периодов, которые должны быть преодолены в течение всей жизни. При этом конкретный этап не только формирует новое, необходимое для социальной жизни качество, но и подготавливает ребенка к следующему жизненному этапу. Каждая стадия дает возможность формирования противоположных качеств и черт характера, которые осознает в себе человек и с которыми он начинает себя идентифицировать.

Основное внимание Эриксон уделял кризису подростково-юношеского периода, который сопровождается важными биологическими и психологическими изменениями, так как с изменением образа своего тела меняется и образ собственного «Я» подростка. Кризис идентичности, который происходит в этот период, становится основой личностной и социальной идентичности, которая начинает осознаваться с этого времени. Доказывая, в противовес ортодоксальному психоанализу, необходимость исследования хорошо социализированных и уверенных в себе подростков, Эриксон подчеркивал, что основой нормального личностного

развития как раз и является осознанное чувство цельности, идентичности.

Первая стадия — до года. В это время развитие детерминруется в основном близкими людьми, родителями, которые формируют у ребенка чувство базового доверия или недоверия, т.е. открытости к миру или настороженности, закрытости к окружающему.

Вторая стадия — с года до трех лет. В это время у детей развивается чувство автономности или зависимости от окружающих, которое связано с тем, как взрослые реагируют на первые попытки ребенка добиться самостоятельности. В какой-то степени описание этой стадии у Эриксона коррелирует с описанием формирования новообразования «Я-Сам» в отечественной психологии.

Третья стадия — с трех до шести лет. В это время у детей развивается либо чувство инициативы, либо чувство вины. Развитие этих чувств связано с тем, насколько благополучно протекает процесс социализации ребенка, насколько строгие правила поведения ему предлагаются и насколько жестко взрослые контролируют их соблюдение. В этот период ребенок учится соотносить свои желания с нормами, принятыми в обществе, реализовывать собственную активность в заданных обществом русле и нормах.

Четвертая стадия — с шести до 14 лет, в течение которой у ребенка развивается либо трудолюбие, либо чувство неполноценности. В этот период школа, учителя и одноклассники играют доминирующую роль в процессе самоидентификации. От того, насколько успешно ребенок начинает учиться, как у него складываются отношения с учителями и как они оценивают его успехи в учебе, зависит развитие данных качеств личности.

Пятая стадия — с 14 до 20 лет — связана с формированием у подростка чувства ролевой идентичности или неопределенности. На этой стадии главным фактором являются общение со сверстниками, выбор профессии, способа достижения карьеры, т.е. фактически выбор путей построения своей дальнейшей жизни. Вот почему в это время для человека большое значение имеет адекватное осознание себя, своих способностей и своего предназначения, в русле которых он и строит свои ролевые отношения с окружающими.

Шестая стадия — с 20 до 35 лет связана с развитием близких, интимных отношений с окружающими, особенно с людьми противоположного пола. При отсутствии такой связи у человека развивается чувство изоляции, которое отчуждает его от людей.

Седьмая стадия — с 35 до 60–65 лет — одна из важнейших, по мнению Эриксона, так как она связана либо со стремлением человека к постоянному развитию, творчеству, либо со стремлением к постоянству, покою и стабильности. В этот период большое значение имеет работа, тот интерес, который она вызывает у человека, его удовлетворение своим статусным местом, а также его общение со своими детьми, воспитывая которых человек также может развиваться и сам. Желание стабильности, отвержение и боязнь нового останавливают процесс саморазвития и губительны для личности, считал Эриксон.

Восьмая, последняя, стадия наступает после 60–65 лет, когда человек пересматривает свою жизнь, подводя определенные итоги прожитым годам. В это время формируется чувство удовлетворения, осознания идентичности, целостности своей жизни, принятие ее в качестве своей. В противном случае человеком овладевает чувство отчаяния, жизнь кажется сотканной из отдельных, не связанных между собой эпизодов и прожитой зря. Естественно, что такое чувство является губительным для личности и ведет к ее невротизации.

Это чувство отчаяния может возникнуть и раньше, но оно всегда связано с потерей идентичности, с «отверждением», частичным или полным, каких-то эпизодов жизни или свойств личности. Поэтому, хотя Эриксон и говорил о важности формирования у человека активной, открытой и творческой позиции, прежде всего он постоянно подчеркивал важность сохранения цельности, непротиворечивости структуры личности, писал о пагубности внутренних конфликтов. Ни один психолог до него не подвергал сомнению необходимость формирования самостоятельности или преодоления чувства неполноценности или вины. Эриксон, хотя и не считал эти качества положительными, тем не менее утверждал, что для детей с развитым чувством базового недоверия, зависимостью гораздо важнее оставаться в русле уже заданного пути развития, чем изменять его на противоположный, несвойственный им, так как он может нарушить цельность их личности, их идентичность. Поэтому для таких детей развитие инициативы,

активности может оказаться губительным, в то время как неуверенность в своих силах поможет им найти адекватный для них способ жизни, выработать ролевую идентичность. В принципе эти взгляды Эриксона особенно важны для практической психологии, для коррекции и формирования у детей свойственного им индивидуального стиля поведения.

Большое значение придавал Эриксон и внешней стабильности системы, в которой живет человек, так как нарушение этой стабильности, изменение ориентиров, социальных норм и ценностей также нарушают идентичность и обесценивают жизнь человека. На основании материалов, полученных в своих исследованиях, Эриксон пришел к выводу, что структура идентичности включает в себя три части: 1) соматическую идентичность, так как организм стремится сохранить свою целостность при взаимодействии с внешним миром, 2) личностную идентичность, которая интегрирует внешний и внутренний опыт человека, и 3) социальную идентичность, которая заключается в совместном создании и поддержании людьми определенного порядка, стабильности. Обостренно переживаемый кризис идентичности подталкивает человека к решению не только своих собственных, но и социально-исторических проблем. Обосновывая положения своей психоистории, Эриксон стремился проанализировать исторические события с точки зрения биографии выдающихся людей. Так, в своих книгах о М. Лютере и М. Ганди он соединил их личные проблемы, связанные с переживанием кризиса идентичности, с историческими проблемами и кризисом целого поколения. Описывая деятельность выдающихся людей, Эриксон подчеркивал, что значение этой деятельности связано с тем, что новая идентичность, которую они разрабатывали, становилась впоследствии достоянием общества, переходя из области личной в социальную.

Одной из наиболее значимых концепций детской психологии в последние годы стала теория привязанности, разработанная английским психологом и психиатром **Джоном Боулби**. Окончив Кембриджский университет, он начал работу в школе для малолетних правонарушителей. Общение с этими детьми привело его к мысли о том, что основные проблемы, испытываемые ими в процессе социализации, связаны с нарушением общения с родителями, недостатком тепла и заботы в раннем возрасте. Па-

параллельно с работой в школе Боулби обучался психоаналитической технологии в Лондонском университете и в начале 30-х годов начал работу в Главной лондонской детской больнице в качестве детского психоаналитика. Постепенно он отошел от классического психоанализа, стремясь соединить в своей концепции различные подходы к детскому развитию (этологический, когнитивный, культурологический). Краеугольным камнем этого сочинения было стремление объяснить формирование связи между грудным ребенком и матерью исходя из положений этологии. Однако, исследуя поведение пары ребенок—мать в среде их обитания, он подчеркивал социальный, культурный аспект этой среды, а потому отвергал чисто натуралистические объяснительные принципы, так же как и фрейдистские концепции оральной и анальной стадий. Его идея состояла в том, что в первые месяцы жизни устанавливается тесная эмоциональная связь между матерью и ребенком, которая не сводима ни к сексуальности, ни к инстинктивному поведению. Резкий разрыв этой связи приводит к серьезным нарушениям в психическом развитии ребенка, прежде всего в структуре его личности. Эти нарушения могут проявиться не сразу (и в этом отличие описываемых Боулби явлений от госпитализма и сходных с ним отклонений), но значительно позднее, часто лишь в подростковом возрасте. Боулби доказывал, что мать для маленького ребенка является надежной защитой, своеобразной базой, которую он время от времени покидает, стремясь исследовать окружающий мир. Однако эта исследовательская активность стабильна и адекватна в тех случаях, когда ребенок уверен, что он может в любой момент вернуться под защиту матери. Таким образом, главная цель формирования эмоциональной связи между ребенком и матерью — дать ребенку ощущение защищенности и безопасности. Именно тепло и ласка, исходящие от матери в первые годы жизни, важны для ребенка — подчеркивал он, — а не правильный уход и обучение, осуществляемые ею. Его исследования свидетельствовали о том, что дети, имевшие тесный эмоциональный контакт с матерью, показали более высокие результаты в уровне познавательной активности, чем дети, которые росли в холодных семьях, или дети, потерявшие мать в дошкольном возрасте. Он также доказывал, что у подростков, которые не имели устойчивой эмоциональной связи с матерью, чаще наблюдаются депрессии, формируются из-

менения в структуре личности. Эти работы Боулби привели в 50-е годы к изменению условий госпитализации маленьких детей, которых не разлучают с матерью. В последние десятилетия в Англии, США и Японии появилось большое количество работ, в которых анализируются как кратковременные, так и долгосрочные последствия нарушений эмоциональных контактов между матерью и ребенком, а также проводятся сравнительные исследования различных стилей общения с детьми в этих странах.

В настоящее время многие положения психоанализа широко применяются в практической детской психологии. Главным образом это идеи катарсиса, очищения от агрессивности и «свободного авторитарного» воспитания.

Коррекционные технологии, основанные на идее катарсиса, часто применяются, например, для снижения агрессивности детей, при этом им в игровой деятельности предлагается направить их агрессивность «к вещам, заменяющим ее причину». В своей книге «Детская агрессивность» Л. Аткин предложил давать ребенку молоток и гвозди или боксерский тренажер. Такая деятельность, с его точки зрения, дает возможность облегчить агрессивность и проявить агрессивные чувства творчески.

Под влиянием фрейдизма крупный педагог А. С. Нейлл предложил новый тип образования, так называемый антиавторитарный. Нейлл считал, что агрессивность ребенка возникает внутри личности и готова проявиться как ненависть против жизни, как сексуальное отталкивание (другого), как стремление к драке. По мнению А. Нейлла, проблема появляется тогда, когда взрослые начинают обучать детей, передавая им все отрицательное, что есть у них. Для Нейлла влияние среды всегда отрицательно, и он пришел к выводу, что если в этом мире никак нельзя уничтожить влияние среды, то можно это влияние ограничить, так как «...свобода излечивает большинство нервных расстройств у детей».

Психоаналитические исследования развития психики оказали существенное влияние на формирование детской психологии. Учеными, принадлежавшими к этому направлению, впервые были исследованы и описаны этапы становления личности детей, раскрыты движущие силы и механизмы личностного развития, разработаны методы диагностики и коррекции эмоционально-личностной сферы ребенка. Несмотря на то что некоторые факты и положения этой школы устарели (это относится прежде всего к

ортодоксальным концепциям классического фрейдизма), основные открытия данного направления составляют ядро современной концепции формирования личности.

Подход к психическому развитию как к научению в школе бихевиоризма

Основы бихевиористской концепции были заложены американскими психологами **Эдвардом Торндайком** и **Джоном Уотсоном**, при этом Э. Торндайк сосредоточился на разработке экспериментальной части нового направления, в то время как Д. Уотсон — на создании методологических, теоретических основ бихевиоризма. После защиты диссертации по психологии в университете Чикаго, Уотсон стал профессором университета Джона Гопкинса в Балтиморе, где заведовал кафедрой и лабораторией экспериментальной психологии. В 1913 г. он опубликовал статью «Психология с точки зрения бихевиориста», оцененную как манифест нового направления. Вслед за тем появились его книги «Поведение: введение в сравнительную психологию» (1914), «Бихевиоризм» (1925), в которых впервые в истории психологии был решительно опровергнут постулат о том, что предметом этой науки является сознание (его содержание, процессы, функции и т.д.).

Девизом бихевиоризма стало понятие о поведении как объективно наблюдаемой системе реакций организма на внешние и внутренние стимулы. При этом именно поведение стало предметом психологии, получившей отсюда и новое название (*behavior* — поведение). Такое изменение предмета исследования было связано с общим стремлением ученых сделать психологию объективной наукой. Это стремление отвечало духу времени и стало причиной того методологического кризиса психологии, о котором уже говорилось выше. Анализируя развитие психологической науки, Уотсон пришел к мнению о том, что прямого и объективного метода исследования внутреннего содержания психики, содержания сознания не существует.

Поэтому он выдвинул идею о необходимости пересмотреть задачи психологии, которая не может ставить перед собой цель стать объективной и экспериментальной наукой, не имея объек-

тивного метода исследования своего основного предмета. По мнению Уотсона, необходимо пересмотреть этот предмет, заменив его тем, который будет связан с психической сферой человека и одновременно доступен объективному наблюдению и исследованию. В качестве такого предмета он выбрал поведение, которое, как доказали в своих работах Г. Спенсер и И.М. Сеченов, является такой же составляющей психики, как и сознание. Следуя этим теориям, Уотсон доказывал, что поведение представляет собой единственный объект, доступный изучению, а потому психологии должна исключить сознание из своего предмета, оставив в нем только изучение поведения. Таким образом, те теории, которые способствовали выделению детской психологии в самостоятельную область психологической науки, повлияли и на выделение нового направления в психологии. Неудивительно поэтому, что изучение развития поведения, которое отождествлялось с развитием психики как таковой, стало в центре внимания новой школы.

Развитие поведения, в основе которого лежит формирование новых связей между стимулами и реакциями, происходит в процессе жизни ребенка под влиянием информации о стимулах и наиболее адекватных реакциях на них, которые поставляет среда. При этом из всех возможных реакций отбираются и закрепляются те, которые способствуют лучшей адаптации, приспособлению к среде, т.е. адаптация в этой школе, как и в психоанализе, считается главной детерминантой, определяющей направление психического развития ребенка.

Психическое развитие, таким образом, отождествляется с научением, т.е. с любым приобретением знаний, умений, навыков, не только специально формируемых, но и возникающих стихийно. С этой точки зрения научение — более широкое понятие, чем обучение, так как включает в себя и целенаправленно сформированные при обучении знания. Таким образом, исследования развития психики в этой школе сводятся к исследованию формирования поведения, связей между стимулами и возникающими на их основе реакциями ($S \rightarrow R$).

Исходя из такого взгляда на психику, бихевиористы пришли к выводу, что ее развитие происходит при жизни ребенка и зависит в основном от социального окружения, от условий жизни, т.е. от стимулов, поставляемых средой. Поэтому они отвергали идею возрастной периодизации, так как считали, что не суще-

ствуует единых для всех детей закономерностей развития в данный возрастной период. Доказательством служили и их исследования научения у детей разного возраста, которые показали, что при целенаправленном обучении уже двух-трехлетние дети умеют не только читать, но и писать и даже печатать на машинке. Таким образом, бихевиористы сделали вывод о том, что периодизация зависит от среды, и какова среда, таковы и закономерности развития данного ребенка.

Однако невозможность создания возрастной периодизации не исключает, с их точки зрения, необходимость создания функциональной периодизации, которая бы позволила вывести этапы научения, формирования определенного навыка. С этой точки зрения этапы развития игры, обучения чтению или плаванию являются функциональной периодизацией, как и этапы формирования умственных действий, разработанные П.Я. Гальпериним.

Доказательства прижизненности формирования основных психических процессов были даны Уотсоном в его экспериментах по формированию эмоций. Он экспериментально доказывал, что можно сформировать реакцию страха на нейтральный стимул. В его опытах детям показывался кролик, которого они брали в руки и хотели погладить, но в этот момент получали разряд электрического тока. Естественно, дети испуганно бросали кролика и начинали плакать. Однако в следующий раз они снова подходили к нему и опять получали удар током, поэтому на третий-четвертый раз у большинства детей появление кролика даже в отдалении от них вызывало страх. После того как эта негативная эмоция закреплялась, Уотсон старался еще раз изменить эмоциональное отношение детей, сформировав интерес и любовь к кролику. В этом случае ребенку начинали показывать его во время вкусной еды. Наличие этого важного первичного раздражителя было непременным условием формирования новой реакции. В первый момент дети прекращали кушать и начинали плакать, но так как кролик не приближался к ним, оставаясь вдалеке, в конце комнаты, а вкусная еда (например, шоколадка или мороженое) была рядом, дети быстро успокаивались и продолжали есть. После того как дети переставали реагировать плачем на появление в конце комнаты кролика, экспериментатор постепенно придвигал кролика все ближе и ближе к ним, одновременно добавляя вкусных вещей им на тарелку. Постепенно дети

переставали обращать на кролика внимание и под конец спокойно реагировали, даже когда он располагался около их тарелки, брали его на руки и старались накормить чем-то вкусным. Таким образом, доказывал Уотсон, наши эмоции являются результатом наших привычек и могут кардинально изменяться в зависимости от обстоятельств.

Наблюдения Уотсона показали, что в том случае, если сформированная реакция страха на кролика не переделывалась на положительную, в дальнейшем сходное чувство страха возникало у детей при виде других покрытых мехом объектов. Исходя из этого, он стремился доказать, что у людей на основе условных рефлексов можно формировать по заданной программе стойкие аффективные комплексы. Более того, он считал, что открытые им факты доказывают, что возможно формирование определенной, строго заданной модели поведения у всех людей. Он писал: «Дайте мне сто детей одного возраста, и через определенное время я сформирую из них абсолютно одинаковых людей, с одинаковыми вкусами и поведением».

Таким образом, бихевиористы приходили к выводу, что главное внимание в исследованиях детского развития должно уделяться изучению условий, способствующих или препятствующих научению, т.е. образованию связей между стимулами и реакциями. Экспериментальное исследование этих условий, так же как и динамики научения, и находилось в центре внимания Торндайка.

Его работы были направлены на исследование интеллектуального поведения в целом. «Интеллект животных» (1898) — так назывался пионерский труд Торндайка, показывающий, что понятие об уме (интеллекте) должно быть преобразовано и не ограничиваться только внутренними операциями ума, как это считалось прежде. В его экспериментах изучались закономерности адаптации организма к необычным условиям, с которыми он не может справиться, когда располагает только имеющимся набором программ поведения. Он изобрел специальные «проблемные ящики», которые представляли собой экспериментальные устройства различной степени сложности. Животное, помещенное в такой ящик, должно было, преодолевая различные препятствия, самостоятельно найти выход — решить проблему. Опыты ставились в основном над кошками, но имелись также ящики для собак и низших обезьян. Позже были сконструированы и специальные

устройства для детей. Помещенное в ящик животное могло выйти из него и получить подкормку, лишь приведя в действие специальное устройство — нажав на пружину, потянув за петлю и т.п.

Поведение животных было однотипным. Они совершали множество беспорядочных движений — бросались в разные стороны, царапали ящик, кусали его и т.п., пока одно из движений случайно не оказывалось удачным. При последующих пробах число бесполезных движений уменьшалось, животному требовалось все меньше и меньше времени, чтобы найти выход, пока оно не начинало действовать безошибочно.

Ход опытов и результаты изображались графически в виде кривых, где на оси абсцисс отмечались повторные пробы, а на оси ординат — затраченное время (в минутах). Полученная кривая (Торндайк назвал ее кривой научения) дала основание утверждать, что животное действует методом проб и ошибок, случайно находя верное решение. Этот вывод был противопоставлен мнению о том, что животное понимает смысл задачи и действует разумно. В действительности, утверждал Торндайк, поведение экспериментального животного — результат слепого поиска и случайной удачи. Это рассматривалось как общая закономерность поведения, которая, как он считал, была подтверждена и на проводимых им опытах на детях. У животных эта закономерность выступает в более наглядном виде, но и человек, по мнению Торндайка, решает задачи в «проблемном ящике» своей жизни аналогичным образом, т.е. постоянно пробуя и ошибаясь, и достигает успеха случайно. Такое перенесение данных, полученных с помощью опытов на животных, на человека было одним из серьезных недостатков бихевиоризма.

В своих дальнейших работах «Психология научения» (1913), «Основы научения» (1932) Торндайк сосредоточился на изучении зависимости тех связей, которые лежат в основе научения, от таких факторов, как поощрение и наказание. На основе полученных материалов он вывел четыре основных закона научения.

1. Закон повторяемости (упражняемости). Его суть в том, что чем чаще повторяется связь между стимулом и реакцией, тем быстрее она закрепляется и тем она прочнее. Согласно этому закону реакция на ситуацию связывается с этой ситуацией пропорционально частоте, силе и длительности повторения связей.

2. Закон эффекта, который говорит о том, что из нескольких реакций на одну и ту же ситуацию, при прочих равных условиях, более прочно связываются с ситуацией те из них, которые вызывают чувство удовлетворения. Позднее этот закон был модифицирован, так как оказалось, что для ребенка важен результат любой его деятельности, т.е. в конце выучиваемой реакции обязательно должно быть подкрепление, неважно положительное или отрицательное.

3. Закон готовности, суть которого в том, что образование новых связей зависит от состояния субъекта.

4. Закон ассоциативного сдвига — если при одновременном появлении двух раздражителей один из них вызывает позитивную реакцию, то и другой приобретает способность вызывать ту же самую реакцию, т.е. нейтральный стимул, связанный по ассоциации со значимым, тоже начинает вызывать нужное поведение.

Им были выделены также дополнительные условия успешности научения — легкость различения стимула и реакции и осознание ребенком связи между ними.

Исследования, проведенные Торндайком, привели его к мысли о том, что психические процессы являются интериоризованными внешними реакциями. Эксперименты Уотсона, направленные на исследование речи и мышления, доказывали правильность такого понимания психики. Уотсон просил детей произнести какую-то фразу и измерял при этом движения мышц гортани. Эти мышечные движения появлялись на экране осциллографа и записывались самописцами. Затем детей просили произнести эту же фразу про себя, и на экране появлялись те же линии, только с меньшей амплитудой. Таким образом, с точки зрения Уотсона, было доказано, что речь и мышление имеют одинаковую природу; мышление — это та же речевая реакция, сопровождаемая точно такими же мышечными сокращениями, но только меньшей интенсивности. Это также позволило ему изучить этапы формирования внутренней речи, которая, по его мнению, развивалась из внешней путем редукции (снижения) мышечного напряжения, поэтому этапы ее формирования выглядели следующим образом: внешняя речь — шепот — внутренняя речь. Эти данные Уотсона впоследствии были пересмотрены в работах других ученых (Пиаже, Выготского, Блонского), выявивших другую, более точную динамику формирования внутренней речи.

Дальнейшие исследования бихевиористов показали, что связь между стимулом и реакцией может опосредоваться различными переменными — состоянием организма (голод, жажда), первичными и вторичными (возникающими на основе первичных) потребностями (кормление и положение при кормлении), когнитивными картами, т.е. схемами ситуации. Эксперименты Э. Толмена показали, что мышление связано с прошлым опытом индивида, и понимание ситуации, построение когнитивной карты есть процесс не одномоментный и происходит он в деятельности путем проб и ошибок.

Необходимость более адекватного описания процесса научения, и особенно потребность в формировании новых методов обучения, привели к пересмотру некоторых положений бихевиоризма. Наиболее значимыми для детской психологии являются работы **Берхауза Фредерика Скиннера**.

Американский психолог Б.Ф. Скиннер окончил Гарвардский университет, защитив в 1931 г. докторскую диссертацию. В течение последующих пяти лет Скиннер работал в Гарвардской медицинской школе, занимаясь исследованием нервной системы животных. Большое влияние на его научные интересы оказали работы основателя теории бихевиоризма Уотсона и труды И.П. Павлова по формированию и изучению условных рефлексов. После нескольких лет работы в Миннесотском университете и в Университете Индианы Скиннер стал профессором Гарвардского университета и оставался в нем до конца жизни. Он также стал членом национальной Академии наук, его работы получили всемирную известность. Однако первоначальное стремление стать писателем привело Скиннера к идее связать две его основные потребности — в науке и в искусстве, что он и реализовал в написанном им в 1949 г. романе «Уолден-2», в котором описал утопическое общество, основанное на разработанных им принципах обучения.

Стремясь переработать классический бихевиоризм, Скиннер исходил прежде всего из необходимости систематического подхода к пониманию человеческого поведения. При этом он считал крайне важным исключить из исследования все фикции, к которым прибегают психологи для объяснения вещей, причин которых они не знают. К таким фикциям Скиннер отнес многие понятия психологии личности, например понятия Самости, автоно-

мии, свободы, творчества. С его точки зрения, невозможно говорить о реальной свободе человека, так как он никогда сам реально не управляет своим поведением, которое детерминировано внешней средой.

Одной из центральных идей Скиннера являлось стремление понять причины поведения и научиться им управлять. В этом плане он полностью разделял разработанные Уотсоном и Торндайком взгляды на социогенетическую природу психического развития, т.е. исходил из того, что развитие есть научение, которое обуславливается внешними стимулами. Однако от констатации Скиннер перешел к разработке методов целенаправленного обучения и управления поведением, а потому в психологию он вошел в первую очередь как теоретик обучения, разработчик различных программ обучения и коррекции поведения, изложенных в работах «Наука и человеческое поведение» (1953), «Технологии обучения» (1968).

На основе представления о том, что не только умения, но и знания представляют собой вариации поведения, Скиннер разработал его особый вид — оперантное поведение. В принципе он исходил из того, что психика человека основана на рефлексах разного рода и разной степени сложности. Однако, сравнивая свой подход к формированию рефлексов с подходом Павлова, он подчеркивал существенные различия между ними. Условный рефлекс, формируемый в экспериментах Павлова, он называл стимульным поведением, так как его формирование связано с ассоциацией между разными стимулами и не зависит от собственной активности субъекта. Так, собаке по звонку всегда дается мясо, независимо от того, что она в этот момент делает. Таким образом, возникает ассоциация между мясом и звонком, в ответ на который наблюдается слюноотделение. Однако, подчеркивал Скиннер, такая реакция быстро формируется, но и быстро исчезает без подкрепления, она не может быть основой постоянного поведения субъекта.

В противовес этому подходу при оперантном обучении подкрепляется не стимул, но поведение, операции, которые совершает субъект в данный момент и которые приводят к нужному результату. Большое значение имеет и тот факт, что сложная реакция при этом разбивается на ряд простых, следующих друг за другом и приводящих к нужной цели. Так, при обуче-

нии голубя сложной реакции — выходу из клетки при помощи нажатия клювом на рычаг, Скиннер подкреплял каждое движение голубя в нужном направлении, добиваясь того, что в конце концов он безошибочно выполнял столь сложную операцию. Этот подход к формированию нужной реакции имел большие преимущества по сравнению с традиционным. Прежде всего это поведение было намного более устойчиво, навыки очень медленно угасали даже при отсутствии подкрепления. Скиннер обратил внимание на то, что даже одноразовое подкрепление может иметь значительный эффект, так как при этом устанавливается, пусть и случайная, связь между реакцией и появлением стимула. Если стимул был значимым для индивида, он будет пытаться повторить реакцию, которая принесла ему успех. Такое поведение Скиннер называл «суеверным», указывая на его значительную распространенность.

Не меньшее значение имеет и тот факт, что обучение при оперантном обусловливании идет быстрее и проще. Это связано с тем, что экспериментатор имеет возможность наблюдать не только за конечным результатом (продуктом), но и за процессом выполнения действия (ведь оно разложено на составляющие, реализуемые в заданной последовательности). Фактически происходит экстерниоризация (переход во внешний план) не только исполнения, но и ориентировки и контроля за действием. Ведь, подкрепляя правильное действие нужным стимулом, учитель демонстрирует ребенку, на какие элементы ситуации ему надо обращать внимание, а также что и в каком порядке с ними делать, т.е. детям дается схема ориентировки и схема действия, причем учитель имеет возможность наблюдать процесс усвоения этих схем.

Особенно важно, что такой подход возможен при обучении не только определенным навыкам, но и знаниям. Разработанный Скиннером метод программного обучения позволял оптимизировать учебный процесс, разработать корректирующие программы для неуспевающих и умственно отсталых детей. Эти программы имели огромные преимущества перед традиционными программами обучения, так как давали возможность учителю проконтролировать и в случае необходимости исправить процесс решения задачи, мгновенно замечая ошибку учащегося. Кроме того, эффективность и безошибочность выполнения повышали и мотивацию

учения, активность учащихся. Наблюдение за процессом решения также позволяло индивидуализировать процесс обучения в зависимости от темпов усвоения знания. Однако у этих программ был и существенный недостаток, так как экстерииоризация, играющая положительную роль при начале обучения, тормозит развитие свернутых, умственных действий. Постоянная необходимость повторять все промежуточные, давно усвоенные учеником этапы решения препятствует интерииоризации его и свертыванию развернутой педагогом схемы решения задачи. Это может на определенном этапе снижать мотивацию учащихся. В современных развивающих программах, в том числе и разработанных в нашей стране, этот недостаток программированного обучения Скиннера был преодолен.

В последующие годы Скиннер обратился к проблеме социализации человека, он разрабатывал вопросы возможности обучения «нормативному поведению». Изложению позиций ученого по этим вопросам посвящены книги «По ту сторону свободы и достоинства» (1971), «Размышления о бихевиоризме и обществе» (1978). Если программы обучения детей, разработанные Скиннером, были встречены с энтузиазмом и получили повсеместное распространение, то его подход к программированию поведения и так называемые жетонные программы, которые были разработаны с целью коррекции отклоняющегося поведения (у малолетних преступников, психически больных людей), подверглись обоснованной критике. Прежде всего указывалось на недопустимость тотального контроля за поведением, без которого невозможно применение этих программ, так как речь идет о постоянном положительном подкреплении желательного поведения и отрицательном подкреплении (или игнорировании) нежелательного. Кроме того, возникал вопрос и о награде за определенное количество набранных жетонов и особенно о наказании за их недостаточное количество. Проблема заключалась в том, что такое наказание должно быть достаточно эффективным, т.е. значимым для ребенка, но в то же время при этом не должны нарушаться основные права детей и не должна возникать фрустрация их основных потребностей.

Однако, несмотря на эти недостатки, подход Скиннера дал реальную возможность корректировать и направлять процесс обучения, формирования новых форм поведения. Он оказал огром-

ное влияние на психологию, и в современной американской науке Скиннер является одним из наиболее влиятельных авторитетов, он превзошел по количеству цитирования и числу сторонников даже Фрейда. При этом наибольшее влияние его теория оперантного поведения оказала на практику, дав возможность пересмотреть процесс научения и разработать новые подходы и новые программы обучения.

Кроме процесса обучения бихевиористы изучали и процесс социализации детей, приобретения ими социального опыта и норм поведения того круга, к которому они принадлежат. Исследование этапов вхождения ребенка в мир взрослых привело **Джорджа Мида** к мысли о том, что личность ребенка формируется в процессе его взаимодействия с другими людьми, являясь моделью тех межличностных отношений, которые наиболее часто повторяются в процессе его жизни. Так как в общении с разными людьми ребенок играет разные роли, его личность как бы объединяет эти роли. Большое значение как в формировании, так и в осознании этих ролей имеет сюжетная игра, в которой дети впервые учатся входить в различные роли и соблюдать определенные правила игры.

Теория Мида называется также теорией ожиданий, так как, по его мнению, дети проигрывают свои роли в зависимости от ожиданий взрослого. Именно в зависимости от ожиданий и от прошлого опыта (наблюдения за родителями, знакомыми) дети по-разному играют одни и те же роли. Так, роль ученика ребенок, от которого родители ожидают только отличных отметок, играет существенно отлично от ребенка, которого «сдали» в школу только потому, что «это так надо» и чтобы он хотя бы полдня не путался дома под ногами. Д. Мид также различал игры сюжетные и игры с правилами. Сюжетные игры учат детей принимать и играть различные роли, изменять их по ходу игры так же, как это потом придется делать в жизни. До начала этих игр дети знают только одну роль — ребенка в своей семье, теперь они учатся быть и мамой, и летчиком, и поваром, и учеником. Игры с правилами помогают детям развить произвольность поведения, овладеть теми нормами, которые приняты в обществе, так как в этих играх существует, как пишет Мид, «обобщенный другой», т.е. правило, которое дети должны выполнять. Понятие «обобщенный другой» было введено Мидом для того, чтобы объяснить, почему

дети выполняют правила в игре, но не могут еще их выполнить в реальной жизни. С его точки зрения, в игре правило является, условно говоря, еще одним обобщенным партнером, который со стороны следит за деятельностью детей, не позволяя им отклоняться от нормы.

Большой интерес представляют и исследования асоциального (агрессивного) и просоциального поведения, предпринятые психологами этого направления. Так **Джоном Доллардом** была разработана теория фрустрации, которая утверждает, что сдерживаемые слабые проявления агрессивности (которые стали результатом прошедших фрустраций), могут сложиться и создать очень мощную агрессивность. Согласно этому мнению, возможно, что все фрустрации, которые переживаются в детском возрасте и которые, согласно фрустрационной теории, всегда ведут к агрессии, могут привести к агрессивности в зрелом возрасте. В настоящее время это широко распространенное мнение подвергается сомнению и считается спорным, тем более что ряд других исследователей доказывает невозможность воспитания и развития детей без каких-либо фрустрационных ситуаций. Так, **С. Фаул** подсчитал, что ежедневно каждый ребенок дошкольного возраста переживает около 90 фрустрационных ситуаций в семье и в детском саду, но только небольшое число этих фрустраций может привести к агрессивному поведению.

Последние исследования **Ричарда Уолтерса** и **Альберта Бандуры** посвящены изучению роли вознаграждения и подражания в формировании определенных моделей поведения у детей. При этом Уолтерс пришел к выводу о том, что частичное подкрепление более эффективно (во всяком случае при развитии агрессии), чем постоянное. Исследования Бандуры не только выявили этапы в развитии подражания у детей, но и показали, что дети, как правило, подражают сначала взрослым, а затем сверстникам, чье поведение привело к успеху, т.е. к достижению того, к чему стремится данный ребенок. Выявив этапы развития подражания, Бандура также показал, что дети часто подражают даже тому поведению, которое у них на глазах не привело к успеху, т.е. они усваивают новые модели поведения как бы «про запас».

Большое значение имеют и работы **Ф. Петермана**, **А. Бандуры** и других ученых, посвященные проблеме коррекции отклоняющегося поведения. Были разработаны занятия, направленные на

снижение агрессии для детей 8–12 лет, которые состояли из шести уроков по 45 минут каждый, проводимых индивидуально или в группе. На индивидуальных занятиях обсуждались альтернативы агрессивному поведению, использовались видеофильмы, проблемные игры. На групповых занятиях проигрывались различные варианты поведения с помощью ролевой игры в близких к жизни ситуациях. Кроме того, в занятиях участвовал «образцовый ребенок», который уже «приобрел набор хорошо скорректированных навыков социального поведения» и поведению которого начинают подражать дети.

Исследования процесса социализации детей привели бихевиористов к открытию таких важных феноменов, как конформизм и негативизм, анализу условий, способствующих возникновению социально желательного поведения. Необходимо отметить, что ученые этой школы открыли многие законы и механизмы обучения и тем самым способствовали оптимизации процесса обучения и воспитания детей.

Исследования психического развития детей в гештальтпсихологии

Гештальтпсихологическое направление в психологии возникло в начале 20-х годов в Германии. Ее создание связано с именами **Макса Вертгеймера, Вольфганга Келера, Курта Левина и Курта Коффки**, заложивших основные методологические принципы этой школы. В отличие от других психологических направлений (психоанализа, бихевиоризма), пересмотревших предмет психологии, представители гештальтпсихологии по-прежнему считали, что предметом психологической науки является исследование содержания психики, прежде изучение психических (познавательных) процессов, а также структуры и динамики развития личности (К. Левин).

Однако, оставив в неприкосновенности предмет психологии, гештальтпсихология существенно трансформировала прежнее понимание структуры сознания и когнитивных процессов. Главная идея этой школы состояла в том, что в основе психики лежат не отдельные элементы сознания, а целостные фигуры — гештальты, свойства которых не являются суммой свойств их частей. Таким образом, опровергалось прежнее представле-

ние о том, что развитие психики основывается на формировании новых ассоциативных связей, которые соединяют отдельные элементы между собой в представления и понятия. Взамен этого выдвигалась новая идея о том, что познание связано с процессом изменения, трансформации целостных гештальтов, которые и определяют характер восприятия внешнего мира и поведения в нем. Поэтому многие представители этого направления уделяли значительное внимание проблеме психического развития ребенка, так как в исследовании генезиса психических функций видели доказательства правильности своих постулатов.

Идеи, развиваемые гештальтпсихологами, основывались на экспериментальном исследовании познавательных процессов. Можно сказать, что это первая школа, которая существенное внимание обратила на разработку новых, объективных экспериментальных методов исследования психики, и в этом также ее большое значение для детской психологии, которая не могла развиваться без появления новых, объективно полученных данных.

Одним из ведущих представителей этого направления был Макс Вертгеймер. После окончания университета он работал в лаборатории О. Кюльпе, основателя вюрцбургской школы, которая впервые осуществила экспериментальное исследование мышления. Под руководством Кюльпе Вертгеймер защитил в 1904 г. диссертацию. Однако, отойдя от объяснительных принципов вюрцбургской школы, он ушел от Кюльпе и начал исследования, которые привели его к обоснованию положений новой психологической школы.

В 1910 г. в Психологическом институте во Франкфурте-на-Майне он встретился с Вольфгангом Келером и Куртом Коффкой, которые стали вначале испытуемыми в опытах Вертгеймера по исследованию восприятия, а затем его друзьями и коллегами. В содружестве с ними были разработаны основные положения нового психологического направления — гештальтпсихологии. Перейдя в Берлинский университет, Вертгеймер занялся как преподавательской, так и исследовательской деятельностью и уделял значительное внимание исследованию мышления и обоснованию основных принципов гештальтпсихологии, которые излагались в основанном им (совместно с Келером и Коффкой) журнале «Психологическое исследование».

Первые работы Вертгеймера были посвящены экспериментальному исследованию зрительного восприятия. С помощью тахистоскопа он экспонировал с различной скоростью один за другим два раздражителя (линии и кривые). Когда интервал между предъявлениями был относительно большой, испытуемые воспринимали раздражители последовательно, а при очень коротком интервале они воспринимались как данные одновременно. При экспонировании с оптимальным интервалом (около 60 миллисекунд) у испытуемых возникало восприятие движения, т.е. им казалось, что один объект перемещается между двумя точками, в то время как им предъявлялось два объекта, размещенных в разных точках. В определенный момент испытуемые начинали воспринимать чистое движение, т.е. осознавали, что движение происходит, но без перемещения объекта. Это явление было названо *фи-феноменом* — специальный термин был введен для того, чтобы выделить уникальность этого явления, его несводимость к сумме ощущений, так как физиологической основой данного феномена Вертгеймер признал «короткое замыкание», которое возникает при соответствующем временном интервале между двумя зонами мозга. Результаты этой работы изложены в статье «Экспериментальные исследования видимого движения», которая была опубликована в 1912 г.

Данные, полученные в описанных экспериментах, стимулировали критику ассоцианизма и заложили основы нового подхода к восприятию (а потом и к другим психическим процессам), который Вертгеймер обосновал совместно с В. Келером, К. Коффкой и К. Левиным. Новая психологическая школа, которая была основана этими учеными, получила название гештальтпсихологии (от немецкого *Gestalt* — структура, форма), так как в качестве основного принципа формирования психики был выдвинут принцип целостности в противовес ассоцианистическому принципу элементов, из которых по определенным законам формируются образы и понятия. Обосновывая ведущие принципы гештальтпсихологии, Вертгеймер писал, что «существуют связи, при которых то, что происходит в целом, не выводится из элементов, существующих якобы в виде отдельных кусков, связанных потом вместе, а напротив, то, что проявляется в отдельной части этого целого, определяется внутренним структурным законом этого целого».

Исследования восприятия, а затем мышления, проводимые Вертгеймером, Коффкой и другими гештальтпсихологами, позво-

лили открыть основные законы восприятия, ставшие со временем общими законами любого гештальта. Эти законы объясняли содержание психических процессов всем полем действующих на организм раздражителей, структурой всей ситуации в целом, которая и дает возможность соотнести между собой и структурировать отдельные образы, сохраняя их базовую форму. При этом соотношение образов предметов в сознании не являлось статичным, неподвижным, но определялось динамическими, изменяющимися соотношениями, которые устанавливаются в процессе познания.

В дальнейших исследованиях Вертгеймера и его коллег было получено большое количество экспериментальных данных, которые позволили установить основные постулаты гештальт-психологии, сформулированные в программной статье Вертгеймера «Исследования, относящиеся к учению о гештальте» (1923). Главный из них гласил, что первичными данными психологии служат целостные структуры (гештальты), в принципе невыводимые из образующих их компонентов. Элементы поля объединяются в структуру в зависимости от таких отношений, как близость, сходство, замкнутость, симметричность. Существует и ряд других факторов, от которых зависит совершенство и устойчивость фигуры или структурного объединения, — ритмичность в построении рядов, общность света и цвета и т.д. Действие всех этих факторов подчиняется основному закону, названному Вертгеймером законом прегнантности (или законом «хорошей» формы), который интерпретируется как стремление (даже на уровне электрохимических процессов коры головного мозга) к простым и четким формам, и простым и устойчивым состояниям.

Считая перцептивные процессы врожденными и объясняя их особенностями организации коры головного мозга, Вертгеймер пришел к выводу об изоморфизме (взаимно однозначном соответствии) между физическими, физиологическими и психологическими системами, т.е. внешним, физическим гештальтам соответствуют нейрофизиологические, а с ними, в свою очередь, соотносятся психические образы. Таким образом, вводилась необходимая объективность, которая превращала психологию в положительную, объяснительную науку.

Данные, полученные в этих исследованиях, привели гештальт-психологов к выводу о том, что ведущим психическим процессом,

который фактически определяет уровень развития психики ребенка, является восприятие. Именно от того, как воспринимает ребенок мир, доказывали ученые, зависят его поведение и понимание ситуации. К такому выводу ученые этой школы приходили потому, что считали, что процесс психического развития — это рост и дифференциация гештальтов. Так как определяет и направляет этот процесс формирования и трансформации гештальтов восприятие окружающего мира, то именно восприятие и служит ведущей психической функцией психического развития в целом.

Сам процесс психического развития, с точки зрения гештальт-психологии, делится на два независимых и параллельных процесса — созревание и обучение. Один из основоположников этого направления К. Коффка подчеркивал их независимость, доказывая, что в процессе развития обучение может опережать созревание, а может и отставать от него, хотя чаще они идут параллельно друг другу, создавая иллюзию взаимозависимости. Тем не менее обучение не может ускорить процесс созревания и дифференциации гештальтов, так же как и сам процесс созревания не ускоряет обучения.

Доказательства справедливости этого подхода к развитию психики гештальтпсихологи искали как в исследовании формирования познавательных процессов (восприятия, мышления), так и в развитии личности ребенка (Левин).

Изучая процесс восприятия, ученые утверждали, что основные свойства восприятия формируются постепенно, с вызреванием гештальтов. Так появляются константность и правильность восприятия, а также его осмысленность.

Исследования развития восприятия у детей, которые проводились в лаборатории Коффки, показали, что ребенок рождается с набором смутных и не очень адекватных образов внешнего мира. Постепенно в процессе жизни эти образы дифференцируются и становятся все более точными. Так, при рождении у детей есть смутный образ человека, в гештальт которого входит и его голос, и лицо, и волосы, и характерные движения. Поэтому маленький ребенок (1–2 месяцев) может не узнать даже близкого взрослого, если он резко изменит прическу или сменит привычную одежду на совершенно незнакомую. Однако уже к концу первого полугодия этот смутный образ дробится, превращаясь в ряд четких образов: образ лица, в котором выделяются отдельные гештальты (глаза, рот, волосы), появляются образы голоса, тела и т.п.

Исследования Коффки показали, что так же развивается и восприятие цвета. Вначале дети воспринимают окружающее только как окрашенное или неокрашенное, без различения цветов. При этом неокрашенное воспринимается как фон, а окрашенное — как фигура. Постепенно окрашенное делится на теплое и холодное, а в окружающем дети выделяют уже несколько наборов фигура—фон. Эти неокрашенное—окрашенное теплое, неокрашенное—окрашенное холодное воспринимаются как несколько разных образов, например: окрашенное холодное (фон) — окрашенное теплое (фигура) или окрашенное теплое (фон) — окрашенное холодное (фигура). Таким образом, единый прежде gestalt превращается в четыре, уже более точно отражающие цвет. Со временем и эти образы дробятся, так как в теплом выделяются желтый и красный цвета, а в холодном — зеленый и синий. Этот процесс происходит в течение длительного времени, пока, наконец, ребенок не начинает правильно воспринимать все цвета. На основании этих экспериментальных данных Коффка пришел к выводу о том, что в развитии восприятия большую роль играет сочетание фигуры и фона, на котором демонстрируется данный предмет.

Он доказывал, что развитие цветового зрения основывается на восприятии сочетания фигура—фон, на их контрасте, и сформулировал один из законов восприятия, который был назван трансдукция. Этот закон доказывал, что дети воспринимают не сами цвета, но их отношения. Так, в опыте Коффки детям предлагалось найти конфетку, которая была в одной из двух прикрытых цветной картонкой чашек. Конфетка всегда лежала в чашке, которая была закрыта темно-серой картонкой, в то время как под черной конфетки никогда не было. В контрольном эксперименте детям надо было выбрать не между черной и темно-серой крышкой, как они привыкли, но между темно-серой и светло-серой. В том случае, если бы они воспринимали чистый цвет, они выбрали бы привычную темно-серую крышку, однако дети выбирали светло-серую, так как ориентировались не на чистый цвет, но на соотношение цветов, выбирая более светлый оттенок. Аналогичный опыт был проведен и с животными (курами), которые также воспринимали только сочетания цветов, а не сам цвет.

Исследованием развития восприятия у детей занимался еще один представитель этой школы — **Ганс Фолькелт**. Особое внимание он уделял изучению детских рисунков. Большой ин-

Интерес представляют его эксперименты по исследованию рисования геометрических фигур детьми разного возраста. Так, при рисовании конуса 4–5-летние дети рисовали рядом круг и треугольник. Фолькельт объяснял это тем, что у них еще нет адекватного данной фигуре образа, а потому в рисунке они пользуются двумя похожими гештальтами. Со временем происходит их интеграция и уточнение, благодаря чему дети начинают рисовать не только плоскостные, но и объемные фигуры. Фолькельт проводил сравнительный анализ рисунков тех предметов, которые дети видели, и тех, которые они не видели, а только ощупывали. Оказалось, что в том случае, когда дети ощупывали, например, закрытый платком кактус, они рисовали только колючки, передавая свое общее ощущение от предмета, а не его форму, т.е. происходило, как и доказывали гештальтпсихологи, схватывание целостного образа предмета, его «хорошей» формы, а затем его просветление и дифференциация. Эти исследования гештальтпсихологов имели большое значение для отечественных работ по исследованию зрительного восприятия в школе А.В. Запорожца и привели психологов этой школы (А.В. Запорожца, Л.А. Венгера) к мысли о том, что существуют определенные образы — сенсорные эталоны, которые лежат в основе восприятия и узнавания предметов.

Такой же переход от схватывания общей ситуации к ее дифференциации происходит и в интеллектуальном развитии, доказывал В. Келер. Свою научную деятельность он начинал в Берлинском университете, обучаясь у известного психолога, одного из основателей европейского функционализма К. Штумпфа. Наряду с психологическим Келер получил физико-математическое образование, его учителем был создатель теории квантов Макс Планк, который привил Келеру не только любовь к физике, но и убеждение в том, что любая наука, в том числе и психология, должна строиться на таких же безусловных и объективных основаниях, как и физика.

После встречи с Вертгеймером Келер стал одним из его горячих сторонников и сподвижником в разработке основ нового психологического направления. За несколько месяцев до начала первой мировой войны Келер, по предложению Прусской Академии наук, отправился на испанский остров Тенериф (на Канарских островах) для изучения поведения шимпанзе. С на-

чалом войны он был интернирован и, оставшись на Тенерифе, продолжал свои исследования, которые легли в основу его знаменитой книги «Исследование интеллекта человекообразных обезьян» (1917). После войны Келер вернулся в Берлинский университет, где в это время работали и другие члены научного сообщества — Вертгеймер, Коффка, Левин, и возглавил кафедру психологии, которую до него занимал его учитель К. Штумпф. Таким образом, Берлинский университет стал центром гештальт психологии.

Первые работы Келера, посвященные исследованию интеллекта шимпанзе, привели его к наиболее значимому открытию — открытию «инсайта» (озарения). Исходя из того, что интеллектуальное поведение направлено на решение проблемы, Келер создавал такие ситуации, в которых подопытное животное для достижения цели должно было найти обходные пути. Операции, которые совершали обезьяны для решения поставленной задачи, были названы «двухфазными», так как состояли из двух частей. В первой части обезьяне нужно было при помощи одного орудия получить другое, необходимое для решения проблемы (например, при помощи короткой палки, которая находилась в клетке, получить длинную, находящуюся на некотором расстоянии от клетки). Во второй части полученное орудие использовалось для достижения конечной цели (например, для получения банана, находящегося далеко от обезьяны).

Эксперимент отвечал на вопрос, каким способом решается задача — происходит ли слепой поиск правильного решения (по типу проб и ошибок) или обезьяна достигает цели благодаря спонтанному схватыванию отношений, пониманию. Эксперименты Келера доказывали, что мыслительный процесс идет по второму пути, т.е. происходит мгновенное схватывание ситуации и верное решение поставленной задачи. Объясняя феномен инсайта, он доказывал, что в тот момент, когда явления входят в другую ситуацию, они приобретают новую функцию. Соединение предметов в новых сочетаниях, связанных с их новыми функциями, ведет к образованию нового гештальта, осознание которого составляет суть мышления. Келер называл этот процесс переструктурированием гештальта и считал, что такое переструктурирование происходит мгновенно и не зависит от прошлого опыта субъекта, но только от способа расположения пред-

метов в поле. Именно это переструктурирование и происходит в момент инсайта.

Доказывая универсальность открытого им процесса решения задач, Келер, по возвращении в Германию, провел серию экспериментов по исследованию процесса мышления у детей. Он предлагал детям проблемную ситуацию, сходную с той, которая создавалась для обезьян. Например, детям предлагалось достать машинку, которая была расположена высоко на шкафу. Для того, чтобы ее достать, детям надо было использовать разные предметы — лесенку, ящик или стул. Оказалось, что если в комнате была лестница, дети быстро решали предложенную задачу. Сложнее было в том случае, если надо было догадаться использовать ящик, но наибольшие затруднения вызывал вариант, когда в комнате не было других предметов, кроме стула, который надо было отодвинуть от стола и использовать как подставку. Келер объяснял эти результаты тем, что лестница с самого начала осознается функционально как предмет, помогающий достать что-то, расположенное высоко. Поэтому ее включение в гештальт со шкафом не представляет для ребенка трудностей. Включение ящика уже нуждается в некоторой перестановке, так как он может осознаваться в нескольких функциях, что же касается стула, то он осознается ребенком не сам по себе, но уже включенным в другой гештальт — со столом, с которым он представляется ребенку единым целым. Поэтому для решения данной задачи детям надо сначала разбить прежде целостный образ стол-стул на два, а затем уже стул соединить со шкафом в новый образ, осознав его новую функциональную роль. Именно поэтому последний вариант является самым сложным для решения.

Данные эксперименты, доказывая универсальность инсайта, раскрывали, с точки зрения Келера, и общее направление психического развития, и роль обучения в этом процессе. Доказывая основное положение этой школы о том, что психическое развитие связано с ростом и дифференциацией гештальтов, т.е. с переходом от схватывания общей ситуации к ее дифференциации и формированию нового, более адекватного ситуации гештальта, он раскрывал условия, способствующие этому переходу. Такое развитие, считал Келер, происходит как внезапно,

так и в процессе обучения, которое также ведет к образованию новой структуры и, следовательно, к иному восприятию и осознанию ситуации. Иначе говоря, при определенных условиях обучение может способствовать развитию мышления, причем это связано не с организацией поисковой активности ребенка по типу проб и ошибок, а с созданием условий, способствующих инсайту. Таким образом, опыты Келера доказывали мгновенный, а не протяженный во времени характер мышления, в основе которого лежит инсайт, т.е. озарение. Несколько позже Бюлер, который пришел к похожему выводу, назвал этот феномен ага-переживанием, также подчеркивая его внезапность и одномоментность.

К подобным же выводам о роли инсайта в переструктурировании прежних образов при решении задач пришел и Вертгеймер, который исследовал процесс творческого мышления у детей и взрослых. Результатом этих экспериментов стала книга «Продуктивное мышление», которая была опубликована уже после смерти ученого в 1945 г. и считается одним из самых значительных его достижений.

Изучая на большом эмпирическом материале (эксперименты с детьми и взрослыми испытуемыми, беседы, в том числе и с А. Эйнштейном) способы преобразования познавательных структур, Вертгеймер пришел к выводу о несостоятельности не только ассоцианистического, но и формально-логического подхода к мышлению. От обоих подходов, подчеркивал он, скрыт продуктивный, творческий характер мышления, выражающийся в «пересцентрировке» (переструктурировании) исходного материала, его реорганизации в новое динамическое целое. Введенные Вертгеймером термины «реорганизация», «группировка», «центрирование» описывали реальные моменты интеллектуальной работы, подчеркивая ее специфически психологическую сторону, отличную от логической.

В своем анализе проблемных ситуаций и способов их решения Вертгеймер выделил несколько основных этапов мыслительного процесса:

1) возникновение темы. На этом этапе появляется чувство «направленной напряженности», которое мобилизует творческие силы человека;

2) анализ ситуации, осознание проблемы. Основной задачей этой стадии является создание целостного образа ситуации;

3) решение проблемы. Этот процесс мыслительной деятельности в значительной степени неосознан, хотя предварительная сознательная работа необходима;

4) возникновение идеи решения — инсайт;

5) исполнительская стадия.

В опытах Вертгеймера обнаруживалось отрицательное влияние привычного способа восприятия структурных отношений между компонентами задачи на ее продуктивное решение. Он подчеркивал, что у детей, обучавшихся геометрии в школе на основе чисто формального метода, намного труднее выработать продуктивный подход к задачам, чем у тех, кто вообще не обучался.

В книге также описаны процессы значительных научных открытий (Гаусса, Галилея) и приведены уникальные беседы с Эйнштейном, посвященные проблеме творчества в науке и анализу механизмов творческого мышления. Результатом этого анализа стал сделанный Вертгеймером вывод о принципиальной структурной общности механизмов творчества у примитивных народов, детей и великих ученых. Он доказывал, что творческое мышление зависит от чертежа, схемы, в виде которой представляется условие задачи или проблемная ситуация. От адекватности схемы зависит правильность решения, причем хорошая схема дает возможность посмотреть на нее с разных точек зрения, т.е. позволяет создать из образов, которые входят в ситуацию; разные гештальты. Этот процесс создания разных гештальтов из набора постоянных образов и есть процесс творчества, причем чем больше различных значений получают предметы, включенные в эти структуры, тем более высокий уровень творчества продемонстрирует ребенок. Так как такое переструктурирование легче производить на образном, а не на вербальном материале, то неудивительно, что Вертгеймер пришел к выводу о том, что ранний переход к логическому мышлению мешает развитию творчества у детей. Он также говорил о том, что упражнение убивает творческое мышление, так как при повторении происходит фиксация одного и того же образа и ребенок привыкает рассматривать вещи только в одной позиции.

Значительное внимание ученый уделял и проблемам этики, нравственности личности исследователя, подчеркивая, что формирование этих качеств также должно учитываться при обуче-

нии, а само обучение должно быть построено так, чтобы дети получали от него удовлетворение, осознавая радость открытия нового. Эти исследования были направлены преимущественно на изучение визуального мышления, однако открытые Вертгеймером закономерности и стадии мыслительной деятельности, также как взаимосвязь интуитивного и логического в процессе продуктивного мышления, носят общий характер.

Исследования развития личности детей в русле гештальтпсихологии были предприняты **Куртом Левиным**, теория которого сложилась под влиянием успехов точных наук — физики, математики. Заинтересовавшись в университете психологией, Левин пытался и в эту науку внести точность и строгость эксперимента, сделав ее объективной и экспериментальной. После учебы в университетах Мюнхена и Берлина Левин в 1914 г. получил докторскую степень. Приняв приглашение преподавать психологию в Психологическом институте Берлинского университета, он сблизился с Коффкой, Келером и Вертгеймером. Близость их позиций была связана как с общими взглядами на природу психического, так и с попытками в качестве объективной основы экспериментальной психологии выбрать физическую науку. Однако в отличие от своих коллег Левин сосредоточился не на исследовании когнитивных процессов, а на изучении личности человека.

Свою теорию личности Левин называл теорией психологического поля. Основные положения этой концепции изложены им в работах «Динамическая теория личности» (1935) и «Принципы топологической психологии» (1936). Он исходил из того, что личность живет и развивается в психологическом поле окружающих ее предметов, каждый из которых имеет определенный заряд (валентность). Его эксперименты доказывали, что для каждого человека эта валентность имеет свой знак, хотя в то же время существуют такие предметы, которые для всех имеют одинаково притягательную или отталкивающую силу. Воздействуя на человека, предметы вызывают в нем потребности, которые Левин рассматривал как своего рода энергетические заряды, вызывающие напряжение человека. В этом состоянии человек стремится к разрядке, т.е. к удовлетворению собственной потребности. Левин различал два рода потребностей — биологические и социальные (квазипотребности) — и доказывал, что квазипотребности формируются в процессе обучения и воспитания детей, а

не являются врожденными, в отличие от биологических потребностей.

Потребности в структуре личности не изолированы, а находятся в связи друг с другом, в определенной иерархии. При этом те квазипотребности, которые связаны между собой, могут обмениваться находящейся в них энергией; этот процесс Левин называет коммуникацией заряженных систем. Возможность коммуникации, с его точки зрения, ценна тем, что делает поведение человека более гибким, позволяет ему разрешать конфликты, преодолевать различные барьеры и находить удовлетворительный выход из сложных ситуаций. Эта гибкость достигается благодаря сложной системе замещающих действий, которые формируются на основе связанных, коммуницирующих между собой потребностей. Таким образом, человек не привязан к определенному действию или способу решения ситуации, но может менять их, разряжая возникшее у него напряжение, и это расширяет его адаптационные возможности.

Исследуя формирование замещающих действий, Левин разработал серию экспериментов, в которых детей просили выполнить определенное задание, например помочь взрослому помыть посуду или убрать комнату. В качестве награды ребенок получал какой-то значимый для него приз, поэтому все дети дорожили возможностью выполнить задание взрослого. В контрольном эксперименте взрослый приглашал ребенка помочь ему, но в тот момент, когда ребенок приходил, оказывалось, что кто-то уже помыл всю посуду. Дети, как правило, расстраивались, особенно в том случае, если им говорили, что кто-то из сверстников их опередил. Частыми были и агрессивные высказывания в адрес возможных конкурентов. В этот момент экспериментатор предлагал ребятам выполнить другое задание, которое они перед этим не выполняли, подразумевая, что оно тоже значимо. Большинство детей мгновенно переключалось на новое задание, происходила разрядка обиды и агрессии в новом виде деятельности. Однако некоторые дети не могли быстро сформировать новую потребность и приспособиться к новой ситуации, а потому тревожность и агрессивность таких детей увеличивались, а не уменьшались со временем.

Левин пришел к мнению, что не только неврозы, но и особенности когнитивных процессов, такие виды активности, как сохра-

нение, забывание, волевое поведение, связаны с разрядкой или напряжением потребностей. В многочисленных экспериментах Левина и его учеников было доказано, что нереализованные потребности лучше запоминаются, чем реализованные, что состояние напряжения может вызвать агрессию или тревогу, исследовалась также связь между интеллектуальным уровнем человека и его способностью к замещению одного действия другим. При этом было показано, что умственно отсталые дети совершенно неспособны к замещению.

Исследования Левина доказывали, что не только существующая в данный момент ситуация, но и ее предвосхищение, предметы, существующие только в сознании ребенка, могут определять его деятельность. Наличие таких идеальных мотивов поведения дает возможность человеку преодолеть непосредственное влияние поля, окружающих предметов, «встать над полем», как писал Левин. Такое поведение он называл волевым, в отличие от полевого, которое возникает под влиянием непосредственного сиюминутного окружения. В своей книге «Теория поля и обучение» (1942) Левин раскрыл содержание важного для него понятия временной перспективы, которая определяет поведение человека в жизненном пространстве и служит основой целостного восприятия себя, своего прошлого и будущего. Появление временной перспективы дает возможность детям преодолеть давление окружающего поля, что особенно важно в тех случаях, когда они находятся в ситуации выбора. Демонстрируя трудность для маленького ребенка преодолеть сильное давление поля, Левин провел несколько экспериментов, которые вошли в его фильм «Хана садится на камень». В нем, в частности, был заснят сюжет о девочке, которая не могла отвести взгляд от понравившегося ей предмета, и это мешало ей достать его, так как для этого нужно было повернуться к нему спиной.

Работы Левина раскрывали значение системы воспитательных приемов для формирования личности ребенка, в частности системы применяемых взрослым наказаний и поощрений. Левин считал, что при наказании за невыполнение неприятного для ребенка поступка дети попадают в ситуацию фрустрации, так как находятся между двумя барьерами (предметами с отрицательной валентностью). Для того чтобы произошла разрядка, ребенок может или принять наказание или выполнить неприятное

задание, однако намного легче для него постараться выйти из поля, пусть даже в идеальном плане, в плане фантазии. Поэтому система наказаний, с точки зрения Левина, не способствует развитию волевого поведения, но только увеличивает напряженность и агрессивность детей. Более позитивна система поощрений, так как в этом случае за барьером, т.е. за предметом с отрицательной валентностью, следует предмет, вызывающий положительные эмоции, что помогает детям выполнить неприятное задание. Однако оптимальна система, при которой детям дается возможность выстроить временную перспективу, с тем чтобы снять барьеры данного поля и показать им значение трудного в данный момент задания, превратив тем самым отрицательную валентность в положительную.

Эксперименты Левина показали необходимость не только целостного, но и адекватного понимания себя. Открытые им понятия уровня притязаний и «аффекта неадекватности», который проявляется при попытках доказать детям неадекватность, неправильность их представлений о себе, сыграли огромную роль в психологии личности, в понимании причин отклоняющегося поведения и его коррекции. При этом Левин подчеркивал, что отрицательное влияние на поведение имеет и завышенный и заниженный уровень притязаний, так как и в том и в другом случае нарушается возможность установления устойчивого равновесия со средой.

Открытие временной перспективы и уровня притязаний во многом сближает Левина с Адлером и с гуманистическими психологами, которые также пришли к мысли о важности сохранения целостности личности, ее Самости, о необходимости осознания ребенком структуры своей личности. Сходство этих концепций, к которым пришли ученые разных школ и направлений, говорит об актуальности данной проблемы, о том, что, осознав влияние бессознательного на поведение, человечество приходит к мысли о необходимости провести границу между человеком и другими живыми существами, понять не только причины его агрессивности, жестокости, сладострастия, которые великолепно объяснил и психоанализ, но и основы его нравственности, доброты, культуры. Большое значение имело и стремление в новом мире, после войны, показавшей ничтожность и хрупкость человека, преодолеть складывающееся ощущение типичности и взаимо-

заменяемости людей, доказать, что люди — целостные, уникальные системы, каждая из которых несет в себе свой внутренний мир, непохожий на мир других людей.

В 1933 г. большинство гештальтпсихологов эмигрировало из Германии в США. Несмотря на то что и Левин, и Вертгеймер, и Келер продолжили там научную и преподавательскую работу, наиболее плодотворный период их деятельности связан с Берлинским университетом.

Исследования детского развития в гештальтпсихологии позволили понять многие закономерности развития восприятия, мышления и личности детей, хотя для современной детской психологии гораздо более интересны их эксперименты и открытиями факты, чем многие объяснения полученных результатов.

Исследования познавательного развития в русле генетической психологии

Швейцарский психолог **Жан Пиаже** — один из наиболее известных ученых, чьи работы составили важный этап в развитии генетической психологии.

Научные интересы Пиаже с юности были сосредоточены на биологии и математике. Еще в 11 лет он опубликовал свою первую научную статью, посвященную воробьям-альбиносам. С этого же времени он начал, в качестве помощника, свою работу в музее биологии. В университете он занимался преимущественно биологией и философией и в 1918 г. получил докторскую степень за работу о моллюсках. После окончания университета Пиаже уехал в Цюрих, где познакомился с работами К. Юнга и техникой психоанализа. В какой-то степени этот опыт был ему необходим, так как он стремился соединить строго экспериментальный, лабораторный метод, свойственный биологическим исследованиям, с более информативным и свободным методом беседы, принятым в психоанализе. Разработке такого нового метода, который он собирался применить для изучения мышления детей, Пиаже посвятил несколько лет. Этот метод получил название метода клинической беседы.

Большое значение для Пиаже имела его работа в течение двух лет в Париже, куда он был приглашен в 1919 г. в лабораторию А. Бине для работы над шкалами измерения интеллекта.

В это же время он начал уделять большое внимание изучению тех типичных ошибок, которые делают дети при решении достаточно простых, на первый взгляд, заданий теста Бине. В 1921 г. Пиаже возвратился в Женеву, где Клапаред пригласил его на должность директора Института Ж.-Ж. Руссо. Одновременно он начал читать лекции в Женевском университете и работать в Женевском доме малютки. Материалы, полученные им в этот период, легли в основу его первых книг «Мышление и речь ребенка» (1923), «Моральное суждение у ребенка» (1932). В них он изложил основы своей концепции когнитивного развития детей, рассматриваемого им как постепенный процесс, проходящий в своем развитии несколько стадий. Дневниковые наблюдения, основанные на наблюдении за развитием собственных детей, дали ему дополнительный материал для этой концепции.

В последующие годы Пиаже сочетал преподавательскую работу (профессором Невшательского и Женевского университетов) с различными административными должностями, публиковал книги, в которых пересмотрел и дополнил свои теоретические воззрения на природу и развитие мышления у детей. В 1949–1951 гг. Пиаже работал над своим основным трудом «Введение в генетическую эпистемологию» (1951), а в 1955 г. возглавил созданный по его инициативе Международный центр по генетической эпистемологии в составе Женевского университета. В должности директора этого центра Пиаже состоял до конца своей жизни.

Свою теорию детского мышления Пиаже строил на основе логики и биологии. Он исходил из идеи о том, что основой психического развития является развитие интеллекта. В серии экспериментов он доказывал свою точку зрения, показывая, как уровень понимания, интеллект влияют на речь детей, на их восприятие и память. Так, дети в его опытах не видели и не помнили, на каком уровне была вода в сообщающихся сосудах, если не знали о связи между уровнем воды и пробкой, которой закрыт один из двух сосудов. Если же им рассказывали об этом свойстве сообщающихся сосудов, характер их рисунков изменялся и они начинали тщательно вырисовывать уровень воды (одинаковый или разный), а также пробку, которой был закрыт один из сосудов.

Таким образом, Пиаже пришел к выводу о том, что этапы психического развития — это этапы развития интеллекта, через

которые постепенно проходит ребенок в формировании все более адекватной схемы ситуации. Основой этой схемы как раз и служит логическое мышление.

Пиаже говорил о том, что в процессе развития происходит адаптация организма к окружающей среде. Интеллект потому и является стержнем развития психики, что именно понимание, создание правильной схемы окружающего обеспечивает адаптацию к окружающему миру. При этом адаптация — не пассивный процесс, а активное взаимодействие организма со средой. Эта активность представляет собой необходимое условие развития, так как схема, считал Пиаже, не дается в готовом виде человеку при рождении, нет ее и в окружающем мире. Схема вырабатывается только в процессе активного взаимодействия человека со средой или, как писал Пиаже, «схемы нет ни в субъекте, ни в объекте, она является результатом активного взаимодействия субъекта с объектом». Одним из любимых примеров Пиаже был пример ребенка, не владеющего понятием числа, который осознает его значение, перебирая камушки, играя с ними, выстраивая их в ряд, и таким образом открывает понятие один, два, много и т.д.

Процесс адаптации и формирования адекватной схемы ситуации происходит постепенно, при этом ребенок использует два механизма построения схемы — ассимиляцию и аккомодацию. При ассимиляции построенная схема жесткая, она не изменяется при изменении ситуации, наоборот, человек пытается все внешние изменения втиснуть в узкие, заданные рамки уже имеющейся схемы. В качестве примера ассимиляции Пиаже приводил игру, в рамках которой ребенок познает окружающий мир. Аккомодация связана с изменением готовой схемы при изменении ситуации; таким образом, схема действительно адекватна, полностью отражает все нюансы данной ситуации. Сам процесс развития, по мнению Пиаже, является таким чередованием процессов ассимиляции и аккомодации, что до определенного предела ребенок старается пользоваться старой схемой, а затем изменяет ее, выстраивая другую, более адекватную.

Исследование этапов развития мышления и у самого Пиаже происходило постепенно. Так, в 20-е годы он, исходя из связи между мышлением и речью, построил свое исследование развития мышления через изучение развития речи детей, повторив

ошибку В. Штерна. Собрав типичные вопросы детей, например: «Почему дует ветер, ходит ли солнышко в гости к луне, откуда берется дождь и т.п.», Пиаже начал задавать эти вопросы самим детям и анализировать их ответы. Он пришел к выводу, что процесс развития мышления — это процесс экстерниоризации, т.е. мышление появляется как аутистическое, внутреннее, а затем, проходя стадию эгоцентризма, становится внешним, реалистическим. Таков же и процесс развития речи, которая из эгоцентрической речи, речи для себя, становится речью социальной, речью для других.

Эта позиция Пиаже вызвала критические нарекания со стороны других психологов, прежде всего Выготского и Штерна, которые доказали, что аутистическое мышление как более сложное не может предшествовать реалистическому (Штерн), а также, что эгоцентрическая речь является промежуточной между внешней и внутренней, а не наоборот (Выготский). Однако и в этот период Пиаже сделал открытия, имевшие огромное значение для понимания психического развития детей, формирования их интеллекта. Это прежде всего открытие таких особенностей детского мышления, как эгоцентризм (неумение встать на чужую точку зрения), синкретизм (нерасчлененность детского мышления), трандукция (переход от частного к частному, минуя общее), артифициализм (искусственность, созданность мира), анимизм (одушевленность), нечувствительность к противоречиям.

Наиболее значимыми были его эксперименты по исследованию эгоцентризма. Так, Пиаже задавал детям простые вопросы, в которых надо было посмотреть на ситуацию с точки зрения другого человека. Например, он спрашивал ребенка, сколько у него братьев, а услышав ответ: «У меня два брата», задавал ребенку следующий вопрос: «А сколько братьев у твоего старшего брата?» Как правило, дети терялись и не могли правильно ответить на этот вопрос, отвечая, что у брата только один брат, и забывая при этом себя. Более сложным был проведенный им эксперимент с тремя горами, в котором детям предлагался макет с тремя горами разной высоты, на вершинах которых были расположены разные предметы — мельница, дом, дерево и т.п. Детям предъявлялись фотографии, их просили выбрать ту из них, где все три горы видны в том положении, в котором их видит ребенок в данную минуту. С этим заданием справлялись даже маленькие, 3–4-летние дети. После этого с другой стороны маке-

та ставили куклу, и экспериментатор просил ребенка выбрать теперь ту фотографию, которая соответствует точке зрения куклы. С этим заданием дети уже не могли справиться, причем, как правило, даже 6–7-летние снова выбирали ту фотографию, которая отражала их позицию перед макетом, но не позицию куклы или другого человека. Это и дало возможность Пиаже сделать вывод о трудности для ребенка встать на чужую точку зрения, об эгоцентризме детей.

Уже этих открытий было бы достаточно, однако Пиаже, принимая справедливость сделанных критических упреков, пересмотрел свою позицию.

Второй этап исследований, начавшийся в 30-е годы, был связан с изучением операциональной стороны мышления. Он пришел к совершенно справедливому выводу о том, что развитие мышления тесно связано не с речью, а с развитием мыслительных операций, и разработал эксперименты для изучения операциональной стороны мышления. Необходимо отметить, что фактически Пиаже был единственным исследователем, уделявшим внимание именно этой проблеме, так как большинство ученых, и том числе таких известных, как Выготский, Штерн, Бюлер и другие, исследовали в основном не процесс мышления, а продукты мыслительной деятельности. Эта разница позиций видна даже в названиях тех этапов, которые описываются учеными: понятий или комплексов у Выготского и сенсомоторных или конкретных операций у Пиаже.

В этот период он пришел к выводу, что психическое развитие связано с интериоризацией, так как первые мыслительные операции — внешние, сенсомоторные — впоследствии переходят во внутренний план, превращаясь в логические, собственно мыслительные операции. Пиаже также открыл главное свойство этих операций — их обратимость. Характеризуя понятие обратимости, Пиаже приводил в качестве примера арифметические действия — сложения и вычитания, умножения и деления, которые могут быть прочитаны как слева направо, так и справа налево, например: $5 + 3 = 8$, $14 : 2 = 7$ или $8 - 3 = 5$, $7 \cdot 2 = 14$, т.е. эти операции обратимы.

Разрабатывая свои эксперименты, Пиаже исследовал в них как переход от внешних операций к внутренним, логическим, так и формирование обратимости. В экспериментах с маленькими детьми Пиаже изучал их способность находить спрятанные вещи, в том числе те, которые пропали на их глазах.

Детям 5—7 лет давались задания, в которых исследовалась их способность понимать сохранение веса, числа и объема предметов. Так, детям предъявлялись два ряда кубиков, расположенных на одинаковом расстоянии друг от друга. Так как количество кубиков в обоих рядах, так же как и расстояние между ними было одно и то же, эти два ряда были одной длины. У детей спрашивали, одинаковое ли количество кубиков в двух рядах, и дети отвечали, что одинаковое. Тогда на глазах у детей взрослый сдвигал кубики в одном ряду, так что они оказывались стоящими вплотную друг к другу. Естественно, что длина данного ряда уменьшалась. После этого он задавал детям вопрос о том, изменилось ли теперь количество кубиков в двух рядах. Дети, как правило, отвечали, что количество изменилось и в коротком ряду кубиков стало меньше, чем в длинном. Аналогичные эксперименты были проделаны с исследованием сохранения веса (в круглом и сплюсненном кусочке пластилина) и объема, когда вода переливалась в сосуды с широким и узким доньшком так, что уровень воды в одном сосуде был намного больше, чем в другом. При этом даже многие 6-летние дети считали, что количество воды в сосудах изменилось.

Таким же образом Пиаже доказывал, что не только обратимость, но и логические операции, например общие понятия, доступны детям только в конце дошкольного возраста. Он давал детям картинки, на которых были изображены две лошадки и четыре коровы, и спрашивал, каких животных больше. Дети правильно отвечали, что коров больше. Тогда Пиаже задавал вопрос о том, кого больше — животных или коров. И дети снова говорили, что коров больше, не понимая, что понятие животные шире и включает в себя и лошадей и коров.

Важное значение для Пиаже имели исследования, в которых доказывалась разница между образным и логическим планом в мышлении. Так, он давал детям рисунок, на котором мишке надо было дойти до стула, находящегося на расстоянии в четыре красных кружка, а затем до стола, который отстоял от стула на расстоянии в три белых кружка. Детей спрашивали, каких кружков больше — белых или красных, и они правильно отвечали, что красных больше. Тогда их спрашивали, чего больше — кругов или красных кругов, и они, так же как и в опыте с животными, отвечали, что красных кругов больше. На вопрос экспериментатора, куда мишке дальше идти — до стула или до стола, дети правильно отвечали, что до стола дальше, показывая это расстоя-

ние на рисунке, однако на повторный вопрос о том, чего больше — кругов или красных кругов, дети снова повторяли, что красных.

Эти исследования привели Пиаже к выводу, что до семи лет дети находятся на предоперационной стадии, т.е. у них начинают формироваться внутренние мыслительные операции, но они еще несовершенны, необратимы. Только к семи годам дети начинают правильно решать предложенные задачи, но их логическое мышление связано только с конкретными проблемами, в то время как формальная логика у них только начинает развиваться. И лишь в подростковом возрасте у детей формируется как конкретное, так и абстрактное логическое мышление.

Таким образом, периодизация интеллекта, которую разработал Пиаже, приобретает законченную и широко известную в настоящее время форму — стадию сенсомоторного интеллекта, стадию конкретных операций и стадию формальных операций. При этом в каждой стадии Пиаже выделил два этапа — появление необратимой операции данного уровня и затем развитие ее обратимости, а сама периодизация отражает процесс сложного становления адекватной интеллектуальной схемы, который заключается в переходе операций во внутренний план и приобретении ими обратимого характера.

Хотя Пиаже и не отрицал полностью роль обучения, однако наибольшей критике как при его жизни, так и в настоящее время подвергается не сам его подход к мышлению ребенка, а его понимание обучения, недооценка им роли среды и влияния взрослого на психическое развитие детей. Современные исследования показали, что именно в этом вопросе позиция Пиаже может быть оспорена. Исследования П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Д. Брунера, М. Дональдсон, показали, что уже в дошкольном возрасте при правильном обучении у детей могут быть сформированы общие понятия, понимание сохранения числа, веса и объема и преодолен эгоцентризм.

В то же время Пиаже является одним из самых почитаемых и цитируемых исследователей, он признан во всем мире, а число последователей не уменьшается и после его смерти. Главное, конечно, в том, что он первый понял, исследовал и выразил специфику, качественное своеобразие детского мышления, показал, что мышление ребенка не хуже, чем у взрослого, но оно совершенно отличается от мышления взрослого человека. Разработан-

ние им методы исследования уровня развития интеллекта давно стали не столько экспериментальными, сколько диагностическими и играют большую роль в современной практической психологии. Те закономерности процесса мыслительной деятельности, которые были открыты Пиаже, остались непоколебленными, несмотря на большое количество новых фактов о детском мышлении, открытых за последние десятилетия. Эта возможность понять и сформировать детский ум также относится к заслугам Пиаже.

Если Пиаже в основном решал вопрос о том, каким образом происходит формирование мышления у детей, т.е. сосредоточился на процессе, на операциональной стороне интеллектуального развития, то внимание А. Валлона привлекали проблемы превращения действия в сознание. Не менее важным для сравнительной генетической психологии **Анри Валлона** было продолжение традиций французской социологической школы, так как он также считал, что ребенок не может нормально развиваться вне социального окружения, которое влияет на становление его интеллекта, его личности. Таким образом, в своей теории он старался избежать крайностей в трактовке роли биологического и социального в развитии психики, отвергая как сведение психического развития к биологическому созреванию, так и отождествление его с усвоением социальных ролей.

Валлон считал, что психическое развитие представляет собой последовательную смену стадий, в основе которой лежит структурная перестройка психики, при этом перестраиваются не только отдельные психические процессы (например, ведущая роль переходит от движения к мышлению), но личность ребенка в целом. Развивающие воздействия внешнего мира преломляются ребенком в его переживаниях, т.е. связь детей с миром взрослых и миром предметов опосредуется эмоциями. Таким образом, с точки зрения Валлона, ребенок становится способен к психической жизни благодаря эмоциям. Значительная роль эмоций состоит и в том, что они способствуют объединению, переходу различных сторон развития друг в друга. Так, эмоции объединяют внешний и внутренний мир детей, органическое и психическое. Плач ребенка, связанный первоначально с неудовлетворением органических потребностей, начинает в дальнейшем сигнализировать о психологической фрустрации.

Эмоции связаны и с движениями, которые, особенно на ранних этапах развития, являются отражением эмоционального состояния. Однако не менее важная роль движения связана с исследованием внешнего мира, развитием знаний об окружающем. Первоначально составленное на основе действий, это знание переходит постепенно в сознание. Изучению такого перехода посвящена одна из основных книг Валлона «От действия к мысли».

С его точки зрения, важнейшим фактором, способствующим этому переходу, служит подражание, которое он рассматривает как главный источник становления образного плана. При этом дети подражают прежде всего действиям взрослых и, отождествляя себя с ними, начинают осознавать разницу между собой и предметом взаимодействия. Таким образом, в процессе собственного, спонтанного действия с предметом сенсомоторная слитность поведения, в котором действия связаны с образом предмета, не нарушается. Взрослый, которому подражает ребенок, нарушает данную слитность. Именно это и позволяет рассматривать качества предметов, связи и соотношения между ними в отрыве от внешнего действия, во внутреннем, мыслительном плане.

Параллельно с интеллектуальным происходит и личностное развитие детей. Исходным моментом и в этом плане являются эмоции, которые в младенчестве лежат в основе слитности ребенка с другими, невозможности дифференцировать свое «Я» от других людей. Кризис трех лет, по мнению Валлона, как раз и связан с появлением собственной личности, выделением себя из окружающего мира. Эти данные Валлона подтверждаются наблюдениями и других ведущих психологов, описывавших кризис трех лет. В дальнейшем происходит чередование фаз развития личности, переходящей от негативизма, противопоставления себя окружающим, к фазе соединения с ними, которая проходит на фоне усиления самостоятельности и интереса к собственному духовному миру.

Идеи Пиаже об этапах психического развития детей стали отправной точкой для исследований **Леонарда Кольберга**, одним из основных открытий которого стала теория развития нравственности у детей.

Кольберг исходил из того, что в психическом развитии детей не только формирование знаний об окружающем мире, о нравственных критериях, но и эмоциональное развитие, развитие по-

ловой идентификации связаны с познавательными процессами. Вслед за Пиаже Кольберг исследовал развитие нравственности у детей, расширив и углубив его идеи. В своих экспериментах Кольберг ставил перед детьми задачу оценить нравственную сторону проблемы выбора (причем выбора заведомо неоднозначного) и анализировал систему их рассуждений. Это дало ему возможность выделить три уровня развития нравственных суждений, каждый из которых состоит из двух стадий:

1) доусловный уровень, при котором дети оценивают действие, исходя из его последствий;

2) уровень традиционной нравственности, на котором общественно признанные ценности превалируют над личными интересами ребенка;

3) посттрадиционный уровень, на котором люди обосновывают нравственные суждения с помощью принципов, ими же созданных и принятых. Отражая усвоенное детьми формальное, операциональное мышление, этот последний уровень характеризуется большим сдвигом к абстрактным нравственным принципам.

Кольберг, как и Пиаже, предполагал, что смена стадий нравственного развития связана с общими когнитивными возрастными изменениями, прежде всего с децентрацией и формированием логических операций. При этом Кольберг исходил из того, что на нравственное развитие влияет как общий уровень образования, так и общение ребенка со взрослыми и сверстниками, желание получить награду за хорошее поведение. Именно этот последний фактор вызывает наибольшее количество критических замечаний, хотя большинство исследователей в целом принимает последовательность этапов формирования нравственности, разработанную ученым.

Влияние уровня сформированности познавательных процессов на общие тенденции становления психики детей проявляется, по мнению Кольберга, и в том, что дети, в русле общей тенденции к формированию категорий, достаточно рано и почти независимо от семейного окружения узнают о половых стереотипах. Это приводит их к поиску дополнительной информации о том, чем отличаются поведение и ценности мальчиков и девочек друг от друга. Получив понятия о мужественности и женственности, дети, в силу их категоричности, создают негибкие стереотипы, определяющие их деятельность. Эти стереотипы учитыва-

ются и при интерпретации событий внешнего мира, в том числе и при развитии нравственности.

Открытие новых закономерностей познавательного развития детей связано с именем известного американского психолога **Джерома Сеймура Брунера**. В своих исследованиях Брунер впервые начал изучение того, каким образом потребности и ценностные ориентации влияют на процесс восприятия. Полученные материалы привели его к выводу, что восприятие селективно и может искажаться под действием внутренних мотивов, целей, установок или защитных механизмов. Например, чем большая ценность приписывается детьми определенным предметам, тем больше кажется их физическая величина. Он также показал, что в ситуации фрустрации даже нейтральные слова часто воспринимаются детьми как тревожные и угрожающие, отсюда их неадекватно-агрессивное поведение в подобных ситуациях. На основе этих исследований Брунер ввел термин «социальное восприятие», обозначая его зависимость от социального опыта детей.

Проанализировав структуру восприятия, Брунер выделил в нем три компонента: представления об окружающем мире в форме действий, в форме образов и в форме слов (языковая форма). Исследование развития мышления привело Брунера к созданию теории перцептивных гипотез. С его точки зрения, все познавательные процессы являются процессами категоризации, т.е. предметы окружающего мира объединяются друг с другом на основе усвоенных детьми правил объединения (категорий). В процессе объединения последовательно возникают гипотезы о том, какие качества служат основой для объединения данных предметов и есть ли эти качества у всех данных предметов. Таким образом, овладение понятийным мышлением происходит как обучение тому, какие свойства среды наиболее значимы для группировки объектов в определенные классы.

На основе проведенных им кросс-культурных исследований Брунер дал определение интеллекта как результата усвоения ребенком выработанных в данной культуре «усилителей», т.е. способов, знаков, операций, помогающих ребенку справиться с решением возникающих перед ним задач. Успешность повышается за счет искусственного усиления двигательных, сенсорных и мыслительных возможностей человека. Эти «усилители» могут

быть как реальные, технические, так и символические, причем разные культуры вырабатывают разные «усилители».

Проведенное Брунером кросс-культурное исследование феноменов Пиаже показало значительные различия в их протекании в разных культурах. Поэтому он предложил трактовать феномены Пиаже и переход от конкретных операций к формальным как процесс усвоения ребенком тех требований, которые предъявляются ему обществом, в соответствии с тем, на какой стадии развития он находится. Он также разработал методику формирования искусственных понятий, которая была опробована на разных детях. На основании этих данных Брунер доказывал, что каждый ребенок при адекватном подходе к его обучению может овладеть любым предметом, так как все дети обладают любопытством и желанием научиться решать учебные задачи. Снижение познавательной активности детей происходит из-за столкновения со слишком сложными задачами, в результате чего возникает и повторяется ситуация неуспеха и появляется чувство скуки. Эти исследования Брунера оказали очень существенное влияние на всю систему американского образования.

Подход к психическому развитию в гуманистической психологии

Психоаналитическое направление, впервые поставившее вопрос о необходимости исследования процесса формирования личности детей, обогатило детскую психологию многими важными фактами. Но этот подход игнорировал изучение таких важнейших фактов, как качественное своеобразие личности каждого ребенка, возможность сознательно и целенаправленно развивать определенные стороны «образа «Я» и строить взаимоотношения с окружающими. Вызывала возражения ученых и идея психоанализа о том, что развитие личности ребенка останавливается уже в дошкольном возрасте, так как экспериментальные материалы показывали, что становление личности — это процесс, который происходит в течение всей жизни.

Не мог быть признан удовлетворительным и подход к исследованию личности, развиваемый в рамках бихевиористического направления. Эти работы, сосредоточиваясь на изучении ролево-

го поведения, игнорировали вопросы внутренней мотивации, переживаний личности, так же как и исследование тех врожденных качеств, которые накладывают отпечаток на ролевое поведение ребенка.

Осознание этих недостатков традиционных психологических направлений привело к возникновению новой психологической школы, получившей название гуманистической психологии. Это направление, появившееся в США в 40-х годах, строилось на основе философской школы экзистенциализма. Его основателем был **Гордон Олпорт**, который писал, что американская психология способствовала распространению и уточнению тех научных вкладов, которые были сделаны в психологическую науку Фрейдом, Бине, Сеченовым и другими учеными. «Теперь мы можем сослужить такую же службу в отношении Хайдеггера, Ясперса и Бинсвангера», — писал он.

Большое влияние на формирование методологических принципов этого направления оказали и работы известного психолога **Абрахама Маслоу**. Хотя ни Олпорт, ни Маслоу не занимались специально исследованиями личности детей, их идеи послужили стимулом для экспериментального изучения этого вопроса в работах Карла Роджерса.

Гордон Олпорт рассматривал созданную им концепцию личности как альтернативную механизму поведенческого подхода и биологическому, инстинктивному психоаналитическому, подчеркивая необходимость разработки третьего пути, третьего направления в психологии личности. Таким направлением и стала, по его мысли, гуманистическая психология. Олпорт возражал и против переноса фактов, характерных для больных людей, невротиков, на психику здорового человека. Он также считал необходимым не просто собирать и описывать наблюдаемые факты, как это практиковалось в бихевиоризме, но систематизировать и объяснять их. «Собирание “голых фактов” делает психологию всадником без головы», — писал он, поэтому свою задачу он видел не только в разработке способов исследования личности человека, но и в создании новых объяснительных принципов личностного развития.

Развивая эти положения Олпорта, Маслоу писал о том, что он не относит себя к антибихевиористам или антипсихоаналитикам, он не отвергает старых подходов и старых школ, но является

антидоктринером, т.е. выступает против абсолютизации их опыта, против всего, что ограничивает развитие человека, сужает его возможности.

Одним из главных постулатов теории Олпорта, изложенных им в книге «Личность: психологическая интерпретация» (1937), было положение о том, что личность представляет собой открытую и саморазвивающуюся систему. Он исходил из того, что человек — прежде всего социальное, а не биологическое существо и потому не может развиваться без контактов с окружающими людьми, с обществом. Отсюда его резкое неприятие положения психоанализа об антагонистических, враждебных отношениях между личностью и обществом. Утверждая, что «личность — это открытая система», он как бы подчеркивал значение окружающего для ее развития, открытость человека для контактов и влияния внешнего мира. При этом Олпорт утверждал, что это общение личности с обществом представляет собой стремление не к уравниванию со средой, но к взаимообщению, взаимодействию.

Особенно большое внимание на проблему развития личности обращал Маслоу. Одним из самых больших недостатков психоанализа, с его точки зрения, является не столько стремление приуменьшить роль сознания человека, сколько тенденция рассматривать психическое развитие с точки зрения адаптации организма к окружающей среде. В то же время одной из главных идей Маслоу была мысль о том, что в отличие от животных человек не стремится к равновесию со средой, а наоборот, хочет взорвать это равновесие, так как оно грозит смертью для личности. Равновесие, адаптация, укорененность в среде уменьшают или совсем уничтожают стремление к самоактуализации, которая и делает человека личностью. Поэтому только стремление к развитию, к личностному росту, т.е. к самоактуализации, есть основа развития и человека и общества.

Не менее активно Маслоу выступал и против тенденции сведения всей психической жизни к поведению, которая была свойственна бихевиоризму. Он считал, что самое ценное в психике — ее Самость, ее стремление к саморазвитию — нельзя описать и понять с позиций поведенческой психологии, а потому психология поведения должна быть не исключена, но дополнена психологией сознания, психологией, которая бы исследовала «Я-концепцию», Самость личности.

– Важнейшая заслуга Олпорта в том, что он одним из первых заговорил об уникальности каждого человека. Он утверждал, что любой человек неповторим и индивидуален, так как является носителем своеобразного сочетания качеств, потребностей, которые Олпорт называл *trite* — черта. Эти потребности, или черты личности, он разделял на основные и инструментальные. Основные черты стимулируют поведение и являются врожденными, генотипическими, а инструментальные — оформляют поведение и формируются в процессе жизни человека, т.е. представляют собой фенотипические образования. Набор этих черт и составляет ядро личности, придает ей уникальность и неповторимость.

Хотя основные черты и являются врожденными, они могут видоизменяться, развиваться в процессе жизни, в процессе общения человека с другими людьми. Общество стимулирует развитие одних качеств личности и тормозит развитие других. Таким образом постепенно и формируется тот уникальный набор черт, который лежит в основе «Я» человека. Важным для Олпорта было и положение об автономности этих черт, которая также развивается со временем. У ребенка еще нет этой автономности, так как его черты еще неустойчивы и полностью не сформированы. Только у взрослого человека, осознающего себя, свои качества и свою индивидуальность, черты становятся по-настоящему автономными и не зависят ни от биологических потребностей, ни от давления общества. Эта автономность потребностей человека, являясь важнейшей характеристикой сформированности его личности, и дает ему возможность, оставаясь открытым для общества, сохранять свою индивидуальность. Олпорт разработал не только свою теоретическую концепцию личности, но и свои методы системного исследования психики человека. Он исходил из того, что определенные черты существуют в личности каждого человека, разница только в уровне их развития, степени автономности и месте в структуре. Ориентируясь на это положение, он создает свои многофакторные опросники, при помощи которых и исследуются особенности развития черт личности конкретного человека. Наибольшую известность приобрел опросник Миннесотского университета (ММРІ), который используется в настоящее время (с рядом модификаций) не только для исследования структуры личности, но и для анализа совместимости, профессиональной пригодности и т.д. Сам Олпорт постоянно дорабатывал свои анкеты, создавал новые, считая, что данные анкеты

должны дополняться данными наблюдения, чаще всего совместного. Это соединение двух методов особенно важно для детской психологии, так как невысокий уровень развития самонаблюдения у детей затрудняет (а в раннем возрасте делает невозможным) применение личностных опросников для исследования. В то же время четкость критериев, наличие объективных ключей для расшифровки, системность выгодно отличают все разработанные Олпортом методы исследования личности от субъективных проективных методик психоаналитической школы.

Одно из наиболее значительных открытий Маслоу — исследование самоактуализации, которое стало одним из центральных понятий гуманистической психологии. Маслоу подчеркивал, что исследовать человеческую природу необходимо, «изучая ее лучших представителей, а не каталогизируя трудности и ошибки средних или невротических индивидуумов». Только изучая лучших людей, писал он, мы можем исследовать границы человеческих возможностей и вместе с тем понять истинную природу человека, недостаточно полно и четко представленную в других, менее одаренных людях.

Выбранная им группа состояла из 18 человек, при этом 9 из них были его современниками, а 9 — историческими личностями, в число которых входили А. Линкольн, А. Эйнштейн, В. Джеймс, Б. Спиноза и другие известные ученые и политические деятели. Эти исследования привели его к мысли о том, что существует определенная иерархия потребностей человека, которая выглядит следующим образом:

- физиологические потребности — пища, вода, сон и т.п.;
- потребность в безопасности — стабильность, порядок;
- потребность в любви и принадлежности — семья, дружба;
- потребность в уважении — самоуважение, признание;
- потребность в самоактуализации — развитие способностей.

Одно из самых слабых мест в теории Маслоу заключалось в его утверждении, что данные потребности находятся в раз и навсегда заданной жесткой иерархии и более высокие потребности (например, в самоуважении или самоактуализации) возникают только после того, как удовлетворяются более элементарные, например потребность в безопасности или любви. В то же время не только критики, но и последователи Маслоу показали, что очень часто потребность в самоактуализации или самоуважении до-

минировала и определяла поведение человека, хотя его физиологические потребности были не удовлетворены. В то же время, несмотря на расхождение по проблеме иерархии данных потребностей, большинство представителей гуманистической психологии приняло сам термин «самоактуализация», так же как и описание «самоактуализирующейся личности».

Впоследствии и сам Маслоу отказался от столь жесткой иерархии, объединив все существующие потребности в два класса — потребности нужды (дефицита) и потребности развития (самоактуализации). Таким образом, он выделил два уровня существования человека — бытийный, ориентированный на личностный рост и самоактуализацию, и дефициентный, ориентированный на удовлетворение фрустрированных потребностей. В дальнейшем он выделил группы бытийных и дефициентных потребностей, ценностей познания, обозначив их Б и Д (например, Б-любовь и Д-любовь), а также ввел термин «метамотивация» для обозначения собственно бытийной мотивации, ведущей к личностному росту.

Большое значение для понимания процесса формирования личности, так же как и для разработки методов коррекции отклонений в этом развитии, имели работы Маслоу, направленные на изучение механизмов становления личности. Этими механизмами, с его точки зрения, являются идентификация и отчуждение. Хотя полностью действие этих механизмов он так и не раскрыл, однако общее направление его рассуждений и экспериментальных исследований дает нам возможность понять его подход к психическому развитию личности, его понимание связей между личностью и обществом.

Ученый считал, что каждый человек рождается с определенным набором качеств, способностей, которые и составляют сущность его «Я», его Самости и которые человеку необходимо осознать и проявить в своей жизни и деятельности. Поэтому именно осознанные стремления и мотивы, а не бессознательные инстинкты составляют самую суть человеческой личности, отличают человека от животных. Однако это стремление к самоактуализации наталкивается на различные трудности и препятствия, на непонимание окружающих и собственные слабости и неуверенность. Поэтому многие люди отступают перед трудностями, отказываясь от желания проявить себя, самоактуализироваться. Такой отказ не проходит бесследно для личности, он останавливает ее рост, приводит к неврозам. Исследования Маслоу показа-

ли, что невротики — это люди с неразвитой или неосознанной потребностью в самоактуализации.

Таким образом, общество необходимо человеку, так как самоактуализироваться, проявить себя он может только среди других людей, только в обществе. В то же время общество по самой своей сути не может не препятствовать стремлению человека к самоактуализации, так как любое общество, считал Маслоу, стремится сделать человека шаблонным представителем своей среды, оно отчуждает личность от ее сути, от ее индивидуальности, делает ее конформной.

В то же время отчуждение, сохраняя Самость, индивидуальность личности, ставит ее в оппозицию к окружающему и также лишает возможности самоактуализироваться. Поэтому в своем развитии человеку необходимо сохранять равновесие между этими двумя механизмами, которые, как Сцилла и Харибда, стерегут человека в процессе его личностного развития, стремясь проглотить и погубить. Оптимальными Маслоу считал идентификацию во внешнем плане, в общении человека с окружающим миром, и отчуждение во внутреннем плане, в плане его личностного развития, развития его самосознания. Именно такой подход даст возможность человеку эффективно общаться с окружающими и в то же время оставаться самим собой. Эти положения Маслоу особенно важно помнить при разработке методов воспитания и социализации детей.

Важным в этом плане является и тезис Маслоу о том, что цель личностного развития — это стремление к росту, к самоактуализации, в то время как остановка личностного роста — это смерть для человека как личности, для его Самости. При этом духовному росту мешают не только физиологические потребности, боязнь смерти, дурные привычки, но и давление группы, социальная пропаганда, которые уменьшают автономность и независимость человека. Необходимо подчеркнуть, что, в отличие от психоаналитиков, которые рассматривали психологическую защиту как благо для личности, как способ избежать невроза, Маслоу считал психологическую защиту злом, которое останавливает личностный рост. В какой-то степени причина этого противоречия станет ясной, если вспомнить о том, что для психоанализа развитие — это адаптация к среде, нахождение определенной экологической ниши, в которой личность находит способ уйти от давления среды. Психологическая защита помогает такой адаптации к окружающему и, следова-

тельно, с точки зрения Маслоу, препятствует личностному росту. Таким образом, противоположные взгляды на сам процесс развития личности и приводят к противоположным взглядам на роль психологической защиты в этом развитии.

Самоактуализация связана и с умением понять себя, свою внутреннюю природу, научиться «сонастраиваться» в соответствии с этой природой, строить свое поведение исходя из нее. При этом самоактуализация — не одномоментный акт, а процесс, не имеющий конца, это способ «проживания, работы и отношения с миром, а не единичное достижение», — писал Маслоу. Он выделял в этом процессе наиболее значимые моменты, которые изменяют отношение человека к самому себе и к миру, моменты, которые стимулируют личностный рост и стремление к самоактуализации. Это может быть мгновенное переживание, которое Маслоу называл «пик-переживание», или длительное «плато-переживание». В любом случае это моменты наибольшей полноты жизни, реализации именно бытийных, а не дефициентных потребностей, а потому они так важны в развитии самоактуализации.

Теоретические положения Олпорта и Маслоу были применены к анализу процесса формирования личности ребенка Карлом Роджерсом.

Карл Роджерс окончил Висконсинской университет, отказавшись от карьеры священника, к которой он готовился с юности. Он увлекся психологией, а работа в качестве практикующего психолога в центре помощи детям дала ему интересный материал, который он обобщил в своей первой книге «Клиническая работа с проблемными детьми» (1939). Эта книга имела успех, и Роджерса пригласили на должность профессора в Университет Огайо. Так началась его академическая деятельность, которую он успешно продолжал до конца своей жизни. В 1945 г. Чикагский университет предоставил ему возможность открыть консультационный центр, в котором он разрабатывал основы своей индирективной терапии, или «терапии, центрированной на клиенте». В 1957 г. он перешел в Висконсинский университет, где стал вести курсы психиатрии и психологии. Он написал книгу «Свобода учиться», в которой отстаивал право студентов на самостоятельность в их учебной деятельности. Однако конфликт с администрацией, считавшей что он предоставляет слишком много свободы своим студентам, привел к тому, что Роджерс ушел из государственных университетов и организовал Центр для изучения личности — свободное объединение

представителей терапевтических профессий, в котором он и работал до конца жизни.

В своей теории личности Роджерс выделил определенную систему понятий, которые характеризуют представления людей о себе, о своих близких. Эта же система используется и в терапии, помогающей человеку изменить себя и свои отношения с другими. Как и для других представителей гуманистической психологии идея ценности и уникальности человеческой личности была центральной для Роджерса. Он считал, что тот опыт, который возникает у человека в процессе жизни и который он называл феноменальным полем, уникален и индивидуален. Этот мир, создаваемый человеком, может совпадать или не совпадать с реальной действительностью, так как не все предметы, входящие в окружающее, осознаются субъектом. Степень тождественности этого поля реальной действительности Роджерс называл конгруэнтностью. Высокая степень конгруэнтности означает, что информация, сообщаемая ребенком другим, то, что происходит вокруг, и то, что он осознает в происходящем, более или менее совпадают между собой. Нарушение конгруэнтности приводит к тому, что человек либо не осознает реальность, либо не говорит о том, что он реально хочет сделать или о чем думает. Это вызывает рост напряженности, тревожности, и в конечном итоге невротизацию личности.

К невротизации приводит и уход от своей индивидуальности, отказ от самоактуализации, которую Роджерс, как и Маслоу, считал одной из важнейших потребностей личности. Развивая основы своей терапии, Роджерс соединил в ней идею конгруэнтности с самоактуализацией, так как их нарушение ведет к неврозу и отклонениям в развитии личности.

Говоря о структуре «Я», Роджерс пришел к выводу о том, что внутренняя сущность человека, его Самость выражается в самооценке, которая отражает истинную суть данной личности, ее «Я». У маленьких детей эта самооценка бессознательна и представляет собой скорее самоощущение. Тем не менее уже в раннем возрасте она руководит поведением человека, помогая понять и отобрать из окружающего то, что присуще именно данному индивиду — интересы, профессию, общение с определенными людьми и т.д. В более старшем возрасте дети начинают осознавать себя, свои стремления, способности и строить свою жизнь уже в соответствии с осознаваемой оценкой себя. В том случае, если поведение выстраивается именно на основе самооценки, оно выражает истинную суть лично-

сти, ее способности и умения, а потому приносит наибольший успех человеку. Результаты своей деятельности дают ему удовлетворение, повышают его статус в глазах других, и такому человеку не надо вытеснять свой опыт в бессознательное, так как его мнение о самом себе, мнение о нем других и его реальная Самость соответствуют друг другу, приводя к полной конгруэнтности.

Идеи Роджерса о том, какими должны быть истинные взаимоотношения между ребенком и взрослым, легли в основу работ известного ученого Б. Спока, который в своих книгах писал о том, как родители должны ухаживать за детьми, не нарушая их истинной самооценки и помогая их социализации.

Однако родители, по мнению обоих ученых, не так часто соблюдают эти правила и не прислушиваются к своему ребенку. Поэтому уже в раннем детстве ребенок может отчуждаться от своей истинной самооценки, от своей Самости. Чаще всего это происходит под давлением взрослых, у которых имеется свое собственное представление о ребенке, его способностях и предназначении. Свою оценку они навязывают ребенку, стремясь, чтобы он ее принял и сделал своей самооценкой. Некоторые дети начинают протестовать против навязываемых им действий, интересов и представлений, вступая в конфликт с окружающими, что рождает негативизм и агрессию. Стремление во что бы то ни стало отстоять себя, преодолеть давление взрослых также может нарушить истинную самооценку, так как в своем негативизме ребенок начинает протестовать против всего, что идет от взрослого, даже в том случае, если это соответствует его истинным интересам. Естественно, что такой путь развития не может быть позитивным и необходимо вмешательство психотерапевта, чтобы наладить общение ребенка с окружающими.

Однако чаще всего, отмечает Роджерс, дети и не пытаются противостоять родителям, соглашаясь с их мнением о себе. Это происходит потому, что ребенок нуждается в ласке и принятии со стороны взрослого. Такое стремление заслужить любовь и привязанность окружающих он называет условием ценности, которое в крайнем своем проявлении звучит как желание быть любимым и уважаемым каждым, с кем человек входит в соприкосновение. Условие ценности становится серьезным препятствием на пути личностного роста, так как мешает осознанию истинного «Я» человека, его истинного призвания, заменяя его тем образом, который приятен другим. Однако проблема не только в том, что, стараясь заслужить любовь других, человек отказывается от себя, от своей

самоактуализации, но и в том, что при осуществлении деятельности, навязанной другими и не соответствующей истинным, хотя и не осознаваемым в данный момент желаниям и способностям, человек не может быть полностью успешен, как бы он ни старался и как бы он ни убеждал себя, что эта деятельность и есть его настоящее призвание. Необходимость постоянно игнорировать сигналы о собственной несостоятельности или недостаточной успешности, которые приходят к ребенку из внешнего мира, связана с боязнью изменить свою самооценку, к которой он привык и которую он уже считает действительно своей. Это приводит к тому, что ребенок вытесняет и свои стремления, и свои страхи, и мнения окружающих в бессознательное, отчуждая свой опыт от сознания. При этом строится весьма ограниченная и ригидная схема окружающего мира и себя, которая очень мало соответствует реальности. Эта неадекватность не всегда осознается, но вызывает в человеке напряжение, приводящее к неврозу. Задача психотерапевта совместно с субъектом разрушить эту схему, помочь человеку осознать свое истинное «Я» и перестроить свое общение с окружающими. Исследования, проведенные Роджерсом, доказали, что успешная социализация человека, его удовлетворение работой и собой имеют прямую корреляцию с уровнем его самосознания. И эта связь более значима для нормального развития личности, чем отношение родителей к ребенку, их привязанность или отчуждение от него, социальный статус семьи и ее окружение.

Эти выводы Роджерса подтверждает и работа Келли (ученика Роджерса), который исследовал поведение преступников в подростковом возрасте. Он провел объективный анализ семейного климата, образования, влияния соседей, культуры, общественного опыта, анализ состояния здоровья, наследственности каждого преступника.

Эти факторы были классифицированы в зависимости от того, насколько они благоприятствуют нормальному развитию детей. В то же время была сделана попытка прогнозирования благоприятного развития малолетних преступников в зависимости от уровня самопонимания. Под самопониманием имелся в виду уровень, на котором индивид объективно и реалистично оценивает себя и свое положение, эмоционально принимает элементы своего «Я» и среды.

С самого начала исследователи предполагали, что существует какое-то влияние самопонимания на развитие агрессивности и

формирование определенного стиля жизни у этих детей, хотя и не предполагали, что оно может играть решающую роль. Данные о 75 молодых преступниках сравнивались со сведениями об их поведении и наличии повторных правонарушений, которые были получены в течение 2–3 лет после их освобождения из колонии. Как и ожидалось, данные о семейном климате и социальном опыте ребят помогли в какой-то степени предвидеть их будущее. Однако главное, что доказал Келли, — это то, что уровень самопонимания дал самый точный (84%) прогноз будущего поведения детей, в то время как социальный опыт и семейный климат дают меньшую точность прогнозирования (55% и 36% соответственно).

Эти данные были подтверждены вторичным исследованием 76 молодых преступников, в котором также было доказано, что гораздо легче прогнозировать будущее поведение малолетних преступников в зависимости от уровня реалистического понимания себя и своей среды.

К. Роджерс из этого исследования сделал вывод, что те преступники, которые осознали происходящее и свою роль в совершенных преступлениях, были «свободными» и в образном виде могли пережить все возможные пути дальнейшего развития событий, что и помогло им выбрать наиболее приемлемые из них. Но те, которые не могли осознать реальность, не могли и противостоять давлению среды, которая толкала их на продолжение неверного, асоциального и агрессивного поведения.

При этом Роджерс настаивал на том, что самооценка должна быть не только адекватной, но и гибкой, т.е. она должна меняться в зависимости от окружения. Он говорил о том, что самооценка — это связанный образ, гештальт, который все время находится в процессе формирования и изменяется, переструктурируется при изменении ситуации. Это постоянное изменение, избирательность по отношению к окружающему и творческий подход к нему при отборе фактов и ситуаций для осознания, доказывает связь теории Роджерса не только со взглядами Маслоу, но и с концепцией «творческого Я» Адлера, повлиявшей на многие теории личности, созданные во второй половине нашего века. При этом Роджерс не только говорил о влиянии опыта на самооценку, но и подчеркивал необходимость открытости человека навстречу опыту. В отличие от большинства других концепций, авторы которых настаивали на ценности будущего (Адлер) или влиянии прошлого (Юнг, Фрейд), Роджерс подчеркивал значение настоящего, го-

воря о том, что люди должны научиться жить в настоящем, осознавать и ценить каждый момент своей жизни, находя в нем что-то прекрасное и значительное. Только тогда жизнь раскроется в своем истинном значении и только в этом случае можно говорить о полной реализации, или, как говорил Роджерс, о полном функционировании личности.

Открытия Роджерса связаны не только с новым взглядом на самоактуализацию и самооценку человека, но и с его подходом к психокоррекции. Он исходил из того, что психотерапевт не должен навязывать своего мнения пациенту, но должен подводить его к правильному решению, которое пациент принимает самостоятельно. В процессе терапии пациент учится больше доверять себе, своей интуиции, своим ощущениям и побуждениям. Он начинает лучше понимать себя, а затем и других. В результате и происходит то «озарение», которое помогает перестроить свою самооценку, «переструктурировать гештальт», как говорил Роджерс. Это повышает конгруэнтность и позволяет человеку принять себя и окружающих, налаживает его общение с ними, уменьшает тревожность и напряжение. Эта терапия происходит как встреча терапевта с клиентом, или, в групповой терапии, как встреча нескольких клиентов и терапевта. Такой подход позволил Роджерсу создать так называемые энкаунтер-группы, или группы встречи, которые стали одной из самых распространенных в настоящее время технологий психокоррекции и обучения.

Разрабатывая методы воспитания и коррекции отклонений в развитии личности, представители гуманистической психологии утверждали, что каждый индивид сосредоточивается на своем «Я», поэтому каждое выступление против своего «Я» рассматривает как угрозу своему существованию. Р. Мэй подчеркивал, что это свойство является общим для человека и для других живых существ, а потому при воспитании он считал необходимым избавить ребенка от всех возможных угроз его «Я», так как в противном случае возможно возникновение стрессового состояния индивида и развитие агрессии.

С точки зрения большинства ученых, принадлежащих к этому направлению, развитие агрессивности тесно связано с уровнем адекватности самооценки ребенка, так как у несамоактуализирующихся людей самооценка неправильная, негибкая, уязвимая. Наоборот, самоактуализированные дети всегда адекватны и уверены в себе.

В то же время мнения ученых разделяются при исследовании содержания самооценки у агрессивных и тревожных детей. Нет

также единого мнения и в вопросе о том, какой должна быть самооценка ребенка, чтобы полностью исключить у него возможность возникновения немотивированной агрессии.

Европейские психологи, например А. Хелер, считали, что агрессивность возникает в результате заниженной самооценки, неуверенности ребенка в себе и, следовательно, часто переживаемой им тревоги. С помощью агрессивности человек старается вернуть потерянную самооценку, снижаемую атаками окружающих. Хелер пришел к выводу о том, что нужно стремиться к созданию «такого человеческого общества, где каждый индивид будет иметь достаточно высокую самооценку, чтобы избежать ее приобретения путем агрессивности».

Однако возможно, что в таком гипотетическом обществе людям будет гораздо труднее договориться и понять друг друга, чем сегодня. Об этом писали и американские представители гуманистической психологии. «Не думаю, что мы должны всерьез воспринимать европейских экзистенциалистов, которые предлагают как единственное лекарство, как мне кажется, высокомерное отношение», — писал А. Маслоу, напоминая своим европейским единомышленникам, что «потеря иллюзий и открытие самого себя, хотя могут быть первоначально болезненными, могут оказаться в конце облегчающими и стимулирующими».

Исследуя возможности коррекции агрессивного поведения, представители гуманистической психологии ориентировались на способы развития у детей осознания ответственности за свое поведение, которое базируется на осознании себя и своего места в мире. Поэтому их коррекционные технологии существенно отличаются от тех, которые предлагают психоаналитики и бихевиористы. Так, Роджерс считал, что «нужно помочь детям справиться с каждодневными требованиями, помочь им понять, что они не беспомощные жертвы, они имеют выбор и они должны быть ответственны и внимательны даже тогда, когда они не способны изменить ситуацию».

Попытка внедрить на практике такую модель воспитания делается в так называемых недирективных школах, где не выделяется роль учителя при распределении обязанностей в группе детей. Кроме того, многие гуманистические психологи приветствовали и модель «антиавторитарного воспитания». Эти системы образования основываются на постулате гуманистической концепции, согласно которому познавательные и другие потребности личности могут саморазвиваться, если не помешает внеш-

ния среда, которая должна лишь стимулировать извне это развитие. И хотя эти попытки принесли определенную пользу в реформировании системы образования многих стран, многие прогрессивные педагоги отмечают ограниченный и элитарный характер этих учебных заведений, а также резкое снижение уровня знаний у детей, воспитывающихся по этим системам.

Оценивая гуманистические теории детского развития, необходимо отметить, что в них впервые было обращено внимание не только на отклонения, трудности и негативные стороны личности, но и на позитивные стороны личностного развития. В работах ученых этой школы исследовались позитивные достижения личного опыта, были раскрыты механизмы формирования личности и пути для саморазвития и самосовершенствования детей.

ВОПРОСЫ

1. Какие основные принципы легли в основу теории Фрейда?
2. Какой критерий выбрал Фрейд для своей периодизации развития личности?
3. Что такое архетипы и какова их роль в развитии личности?
4. Как формируется индивидуальный стиль жизни, по мнению Адлера?
5. В чем причина появления психологической тревоги в концепции Хорни?
6. Какие изменения внес Эриксон в периодизацию развития личности?
7. В чем заключается психическое развитие с точки зрения гештальтпсихологии?
8. Какие законы восприятия были открыты в опытах Коффки и Фолькельта?
9. Какое объяснение инсайта было предложено Келером?
10. Какие методы исследования личности были предложены Левиным?
11. Какие законы научения были открыты Торндайком?
12. На каком основании бихевиоризм отвергал идею возрастной периодизации?
13. В чем заключается оперантное научение Скиннера?
14. Почему теория ролей Мида получила еще название «теория ожиданий»?
15. Какое объяснение эгоцентрической речи было предложено Пиаже?
16. Какие этапы развития мышления были описаны в теории Пиаже?

17. Какие положения теории Пиаже были пересмотрены Брунером?
18. Какие потребности в структуре личности были описаны Маслоу?
19. В чем причины нарушения адекватности самооценки, по мнению Роджерса?
20. Чем различаются подходы к коррекции психического развития и психоанализе и гуманистической психологии?

ЛИТЕРАТУРА

- Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии. — М., 1995.
- Вертгеймер М.* Продуктивное мышление. — М., 1987.
- История зарубежной психологии.* Тексты. — М., 1986.
- Келер В.* Исследование интеллекта человекоподобных обезьян. — М., 1930.
- Коффка К.* Основы психического развития. — М.-Л., 1934.
- Овчаренко В.И.* Психо-аналитический глоссарий. — Минск, 1994.
- Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. — М., 1994.
- Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М., 1994.
- Уотсон Д.* Психология как наука о поведении. — Одесса, 1925.
- Уэллс Г.К.* Павлов и Фрейд. — М., 1989.
- Фрейд А.* Психология «Я» и защитные механизмы личности. — М., 1993.
- Фрейд З.* Введение в психоанализ: Лекции. — М., 1991.
- Фрейд З.* «Я» и «ОНО». — Тбилиси, 1991. — Т.1, 2.
- Хорни К.* Невротическая личность нашего времени. — М., 1993.
- Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. — М., 1996.
- Эриксон Э.* Детство и общество. — СПб., 1996.
- Юнг К.* Психологические типы. — М., 1995.
- Юнг К.* Архетип или символ. — М., 1991.

Глава 5

РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В РОССИИ

Становление отечественной детской психологии

Детская психология, которая формировалась в начале XX в. в России, развивалась не на пустом месте, она вобрала в себя многие традиции отечественной психологии, педагогики и философии. Детская психология развивалась и в тесном содружестве с педологией, прикладной характер которой, ориентированность на конкретные требования школы делали ее особенно популярной в среде педагогов и воспитателей.

В то же время процесс становления и развития детской психологии и педологии в России имел ряд особенностей, отличающих ее от западных течений. Хотя духовная жизнь русского общества была тесно связана с общим ходом развития западной культуры, она отражала своеобразие социального и исторического пути развития России, оказывала существенное влияние на формирование отечественной детской психологии.

Социальные условия, сложившиеся в России в середине XIX в., привели к необходимости развития отечественной науки. Именно в этот период, связанный с формированием собственных взглядов на человека и его роль в обществе, а главное с развитием рефлексии своей самобытности, своих научных и психических особенностей, стала формироваться и отечественная психология, начался поиск путей ее построения, ее методологии и собственного предмета, ее отличий от других наук и различий с европейской психологией.

Это были годы расцвета естественных наук в России, на которых сосредоточились главный интерес общества и основные научные достижения, что наложило естественнонаучный, материалистический отпечаток и на развитие психологии. Прежде всего необходимо было разработать методологию новой науки, понять, какой ей надлежит быть — естественной или гуманитарной. Из ответа на этот вопрос вытекало и то, на основе какой науки следует формировать психологию — на базе философии, с которой

она и была связана главным образом до того времени, либо на основе физиологии, как того требовали новые веяния науки и общественные предпочтения. Практически были предложены две концепции построения психологии. У истоков каждой из них стояли выдающиеся мыслители: у первой — Иван Михайлович Сеченов, у второй — Памфил Данилович Юркевич и Владимир Сергеевич Соловьев. Первое направление, ориентированное на исследование генезиса психического развития и использовавшее данные о биологическом и физиологическом созревании детей, естественно, оказалось ближе детской психологии. Поэтому основные концепции детского развития и были построены в русле естественнонаучной психологии. В то же время проблемы нравственного развития ребенка, вопросы социализации, изучение роли культуры и художественного творчества в становлении личности с неизбежностью заставляли ученых обращаться и к гуманитарной, философской ветви психологической науки.

Так как методы соматического исследования были не только раньше разработаны, но и оказались точнее, чем способы изучения душевной жизни, то и в России первыми применять объективные методы исследования к развитию ребенка начали врачи и физиологи. Однако именно в России первоначальный интерес к педологии и детской психологии был подготовлен предшествующим развитием смежных наук — физиологии, педиатрии, психиатрии. Большое значение для молодой науки имели не только работы И.М. Сеченова и К.Д. Ушинского, но и педиатров И.В. Тарханова и Н.П. Гундобина, которые считали, что проблема воспитания нравственной личности является задачей не только педагогики, но и других наук. Большой вклад в развитие детской психологии внесли такие видные ученые как Г.И. Россолимо и В.П. Кащенко, которые в начале XX в. стали инициаторами создания педологических лабораторий. Так, в Московской педагогической академии было открыто педологическое отделение при непосредственном участии В.П. Кащенко. Главной проблемой его исследований были трудные, умственно отсталые дети и, особенно, возможности их обучения. Разработке методов объективной диагностики детей, в частности тестов, посвящены многие труды Г.И. Россолимо. Его тесты общей умственной одаренности, разработанные еще в начале века, были популярны в практике школ и в 20–30-е годы.

Однако подлинными инициаторами формирования детской психологии в России были **А.П. Нечаев, Н.П. Румянцев** и

В.М. Бехтерев. А.П. Нечаев и Н.П. Румянцев, говоря о достоинствах комплексного характера педологии, подчеркивали, что ее главная задача — именно психологическое исследование детей. Определяя предмет педологии, Н.П. Румянцев писал, что она изучает физическую и духовную природу детей и представляет собой во всех отношениях науку о человеке как предмете воспитания. Задача педологии заключается в том, чтобы собрать и систематизировать все, что относится к жизни и развитию детей, найти законы этого развития и установить его периоды, доказывал он. Об этом же писал и В.М. Бехтерев, отмечая, что главной задачей детской психологии и педологии является исследование душевных особенностей ребенка, вопросы его воспитания.

Осенью 1904 г. в Петербурге открылись под руководством А.П. Нечаева первые в России педологические курсы, целями которых были распространение знаний, необходимых для понимания психических и физиологических особенностей детского и юношеского возраста, а также повышение теоретического потенциала педагогов. У курсов были и практические задачи:

- 1) проведение исследований психофизической природы детей;
- 2) обоснование методов исследования индивидуальных особенностей учащихся;
- 3) сбор материала, который мог бы в будущем лечь в основу школьной реформы.

Для более широкого распространения педологических знаний А.П. Нечаев и Н.П. Румянцев начали выпуск серии книг по педагогической психологии и педологии. В этот период выходили и журналы по детской психологии: «Вестник воспитания», «Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии», «Педагогические известия».

Новый этап развития русской педологии связан с именем В.М. Бехтерева. Фактически именно он заложил основы научной педологии в России, так как перешел от существовавшего в то время эмпирического разрешения вопросов воспитания и обучения к научно-исследовательской разработке педологии. В.М. Бехтерев создал целую сеть педологических учреждений, которые он разделил на научно-лабораторные и научно-клинические. В 1907 г. им было создано педологическое отделение в Петербургском психоневрологическом институте, которое на долгие годы стало ведущим центром педологических исследований.

Однако, несмотря на большой интерес к педологии, специалистов в этой области науки было в то время мало. Эксперимен-

тальная детская психология в начале века находилась у истоков своего развития — на этапе собирания сырого материала и выработки методов получения этого материала. Поэтому одной из главных задач, стоявших перед детской психологией того времени, был поиск объективных методов исследования психики, для чего отечественные ученые обратились как к западной психологии, так и к русской физиологической школе, в частности к работам И.П. Павлова и В.М. Бехтерева.

При разработке новых методов необходимо было учитывать одно из основных требований детской психологии — целостность, системность подхода к исследованию психики ребенка. Методами, отвечающими задачам этой науки, являлись наблюдение, естественный и рефлексологический эксперименты, разработанные А.Ф. Лазурским, А.П. Нечаевым и В.М. Бехтеревым. При этом наряду с поиском новых подходов к научно-психологическому изучению ребенка широкое распространение получило создание и использование методов, направленных на выявление индивидуальных особенностей детей и детских групп в практических целях. Для этих задач использовались тесты, анкеты, биографический, статистический и антропометрический методы, разработанные М.М. Рубинштейном, А.Н. Нечаевым, Н.Е. Румянцевым, а впоследствии П.П. Блонским, М.Я. Басовым, А.С. Залужным, Л.С. Выготским.

Для экспериментального исследования психики детей в начале века **А.Ф. Лазурский** совместно с А.П. Нечаевым создал одну из первых психологических лабораторий в Петербурге. Впоследствии Лазурский на протяжении многих лет возглавлял психологическую лабораторию в Психоневрологическом институте Бехтерева. Неудовлетворенность лабораторно-экспериментальными методами, существовавшими в начале века, побудила Лазурского искать другие способы психологического исследования. Он выступал за естественный эксперимент, при котором преднамеренное вмешательство в жизнь человека совмещается с естественной и сравнительно простой обстановкой опыта. Благодаря этому исследовались не отдельные психические процессы, как это обычно делалось в тот период, а психические функции и личность в целом. Этот подход, изложенный в работе А.Ф. Лазурского «О естественном эксперименте» (1911), имел особенно большое значение для возрастной психологии и педологии, так как естественный эксперимент в этом случае часто дает не только более полные, но и более объективные данные по сравнению с

лабораторным экспериментом, часто неприемлемым в детской психологии. Его идеи о естественном эксперименте, о необходимости создания опытной положительной психологической науки позднее были развиты в работах его ученика М.Я. Басова.

В лаборатории Лазурского исследовались и индивидуальные особенности детей. В 1897 г. в выходившем под редакцией Бехтерева журнале «Обозрение психиатрии» была опубликована первая статья Лазурского, посвященная проблеме индивидуальных различий: «Современное состояние индивидуальной психологии». Рассматривая первые достижения этой науки, он подчеркивал, что ее целью является исследование того, как видоизменяются «душевные свойства у различных людей и какие типы создают они в своих сочетаниях».

В своей работе «Очерк науки о характерах» (1909) Лазурский разработал оригинальную концепцию «научной характерологии», в основе которой лежала идея о том, что индивидуальные особенности человека связаны с деятельностью нервной системы. При этом он рассматривал эмпирические данные о деятельности различных психических процессов не изолированно, но в системе, доказывая, что главной задачей экспериментального исследования является построение целостной картины человека. Исходя из склонностей, способностей, темперамента и других индивидуальных качеств человека возможно построение полной естественной классификации характеров, которая и составит, по мнению Лазурского, основу новой науки.

Совместная работа Лазурского с известным психологом и философом С.Л. Франком привела его к идее о двух сферах душевной деятельности — эндопсихической (внутренней) и экзопсихической (внешней). Лазурский высказал ее в курсе лекций «Общая и экспериментальная психология» (1912). Утверждалось, что эндопсихическая сфера основывается главным образом на врожденных свойствах человека и определяет склонности, способности, темперамент, характер и другие прирожденные стороны личности. Экзопсихическая сфера формируется в процессе жизни, в ее основе лежит система отношений человека к окружающим миром, с людьми, указывая на то, как человек относится к основным категориям окружающей действительности. Введение категории отношения было шагом вперед по сравнению с механическим представлением, согласно которому воздействия среды на организм происходят по типу внешних толчков. Исходя из уровня развития разных эндо- и экзогенных факторов,

Лазурский разработал первую типологию личности, а также систему диагностики и коррекции разных типов отклонений в процессе психического развития ребенка. Развернутое изложение основных положений его характерологии и типологии личности было дано в вышедшей уже после его смерти книге «Классификация личностей» (1922).

Позиция Лазурского во многом отличалась от взглядов Штерна, Бине и Гальтона, так как он считал необходимым не ограничиваться прикладными исследованиями и доказывал важность формирования основ научной теории индивидуальных различий. С его точки зрения, чисто прикладной подход к ним сводится в конце концов к полному отрицанию возможности планомерного и систематического изучения людских характеров. Утверждение индивидуальной психологии как теоретической дисциплины не умаляет, как подчеркивал Лазурский, значения опыта, прежде всего наблюдения и эксперимента.

Эти мысли Лазурского были связаны не только с исследованием конкретной проблемы, но и с общим подходом к детской психологии, прежде всего ее прикладному аспекту. В 1905–1906 гг. психология была введена в качестве учебной дисциплины в школы, она стала одним из важнейших курсов и в педагогических институтах. Это породило дискуссии о содержании и направленности учебного курса по психологии. Один из ведущих ученых того времени, организатор Психологического института и заведующий кафедрой философии Московского университета Г.И. Челпанов настаивал на том, что и в курс прикладной психологии необходимо включить раздел теоретической психологии, так как без знаний общих закономерностей и методологических принципов невозможно грамотное исследование психики детей. Его взгляды кардинально отличались от подхода Нечаева, который настаивал на том, что истинно научной является только экспериментальная психология, основы которой и должны преподаваться будущим учителям. Нечаев доказывал, что педагогов необходимо вовлекать в исследовательскую работу, оснащая педологические кабинеты в образовательных учреждениях современным психологическим оборудованием. Против этого также возражали Челпанов и многие другие психологи, считавшие, что навыки исследовательской работы существенно отличаются от диагностической. Дальнейшее развитие психологии показало правоту Челпанова и его сторонников, так как слишком широкое распространение психологических экспериментальных методик

без достаточного уровня психологической грамотности приводило ко многим ошибкам при диагностике психического развития детей.

Среди ключевых вопросов, изучавшихся детской психологией того времени, были проблемы соотношения психического и физического развития детей, становления их личности, а также анализ причин неуспеваемости школьников. При этом исследования развития личности, в отличие от других работ, ориентированных на естественнонаучную психологию, были связаны с традициями отечественной гуманитарной науки, с идеями нравственного самосовершенствования личности.

Идеи Соловьева о личностном восхождении были развиты **М.М. Рубинштейном**. Он подчеркивал, что полноценное развитие личности ребенка невозможно без его сознательного стремления к построению себя как личности. «Личность не дар природы, а дитя человеческой духовной свободы, пользуясь которой человек как бы в противовес природе творит самого себя», — писал он. Среди наиболее важных факторов, определяющих развитие личности, Рубинштейн рассматривал нравственные принципы и культуру, вводя понятие культурно-нравственной силы, развитие которой в ребенке и является целью взрослого.

Однако, как уже отмечалось выше, наибольшее количество работ по детской психологии основывалось на принципах естественнонаучной психологии, заложенных Сеченовым. Известный педагог и психолог **П.Ф. Лесгафт**, руководствуясь принципом сенсомоторного единства, разработал теорию физического образования, в качестве главной цели которого утверждалась «сознательная физическая работа». Тем самым физические упражнения подчинялись более широкой задаче общего психофизического формирования личности. Он считал важным развитие не мышечного, исполнительского аппарата самого по себе, а умения сознательно им управлять.

Сознательное управление поведением возможно, согласно Лесгафту, только на основе слова. Отсюда и его принцип учить ребенка управлять движением посредством слова. Способность перейти от чувственно-образной регуляции к словесной рассматривалось им как важнейшее условие воспитания самостоятельности поведения.

Подчеркивая, вслед за Сеченовым, ведущую роль деятельности в развитии познания, Лесгафт писал о том, что «всякая умственная работа, не проверенная действием, не в состоянии способ-

ствовать усвоению причинной связи замечаемых явлений настолько, чтобы понять эту связь и выяснить законы, лежащие в основании их проявлений». Он подчеркивал, что без такой реальной проверки невозможно и самостоятельное применение общих положений и истин к выяснению частных случаев, тем более творческое видоизменение своих действий.

Физическое образование поэтому выступает в системе Лесгафта не только как предпосылка воспитания умственного в том смысле, что физически развитый и закаленный организм — благодатная почва для духовной деятельности, как считали, например, ученые Древней Греции. С его точки зрения, огромное значение имеет тот факт, что физически развитый человеческий организм способен сознательно управлять мышечными актами, изменять в случае необходимости стратегию поведения, сравнивать и контролировать как его отдельные звенья, так и их взаимодействие. Иначе говоря, воспитание ума и воспитание тела — это один процесс, а не два.

Значительное внимание вопросам сенсомоторного воспитания уделял и **П.Ф. Каптерев**. В качестве одного из важнейших требований при этом выдвигался принцип постепенности, т.е. строгой последовательности упражнения органов чувств, так как несистематизированные ощущения, по мнению ученого, производят путаницу в голове ребенка. Эти взгляды перекликались с позицией Д. Селли, который также настаивал на постепенном переходе от ощущений к понятиям. Говоря о сенсомоторном воспитании, Каптерев, как и Лесгафт, подчеркивал роль мышечных упражнений в этом процессе. Однако его внимание концентрировалось не столько на гимнастических занятиях, сколько на игре. Он одним из первых отечественных психологов писал о том, что игра является мощным фактором, необходимым как для физического, так и для психического развития ребенка. «Не поняв игры, нельзя понять и детства», — писал он, рассматривая в своих работах как отдельные аспекты игровой деятельности, так и роль игрушек и семейного воспитания в ее развитии.

Необходимо подчеркнуть, что исследование психического развития ребенка привело многих ученых к мысли о значимости семьи и семейного климата в этом процессе. Поэтому многие ученые старались не только проанализировать основные задачи семейного воспитания, но и начать систематическое просвещение родителей. Для этого были организованы родительские кружки, выпускались книги по семейному воспитанию, в частности

Каптерев организовал выпуск серии брошюр по проблемам семейного воспитания и обучения.

Исследовалась роль не только семьи, но и школы, в том числе методы оптимизации умственного развития ребенка, а также причины школьной дезадаптации. Эти работы проводились совместно психологами, педагогами и врачами. Так, врачи-педиатры Н.П. Гундобин и Е.А. Покровский занимались профилактикой школьных болезней, психологи П.Ф. Каптерев, И.А. Сикорский, Б.П. Ленский, М.М. Рубинштейн и другие исследовали развитие школьной утомляемости, динамику формирования письма и чтения, развитие произвольного поведения и интеллекта на уроках. Большое значение для организации школьной жизни имели экспериментальные работы Сикорского, посвященные исследованию причин умственного утомления. Им же впервые был организован в Киеве Фребелевский центр, при котором существовали экспериментальная школа и психологическая консультация. Таким образом, будущие педагоги не только получали теоретические знания по психологии, но и проверяли их на практике.

Об интенсивной работе отечественных детских психологов в это время говорит тот факт, что с 1906 г. по 1916 г. было созвано пять Всероссийских съездов по психологии и все они были посвящены вопросам педагогической и экспериментальной психологии. Выступая на одном из съездов, Нечаев подчеркивал, что все вопросы школьного обучения можно решить методом эксперимента. Н.П. Румянцев также говорил о необходимости слияния педагогики с психологией, утверждая, что школа должна идти не от заранее установленных программ и методов обучения, а от ученика, от его потребностей. В организации съездов активное участие принимали многие видные психологи того времени — В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский, А.Н. Бернштейн, Г.И. Челпанов, П.Ф. Каптерев, Н.Н. Ланге и др.

Большое значение для развития детской психологии имели и постоянно издаваемые журналы, в том числе и с переводными статьями ведущих зарубежных специалистов, а также организация систематического выпуска книг по детской и педагогической психологии как отечественных, так и иностранных психологов. Так, под редакцией М.М. Рубинштейна была издана серия книг «Великие педагоги»; под редакцией Н.Д. Виноградова и А.А. Громбаха — «Душевная жизнь детей». Выпускались книги в сериях «Психологическая библиотека», «Практическая школьная энциклопедия», организовывалось большое количество кружков и от-

крытых университетов для всех желающих ознакомиться с последними достижениями детской психологии. В результате этой деятельности детская психология стала одной из ведущих областей отечественной психологической науки, а идея необходимости психологической диагностики и участия психолога в образовательном процессе прочно вошли в школьную жизнь.

Формирование и развитие советской детской психологии*

Исследования детского развития продолжались и после 1917 г., так как, в отличие от философов, ведущие ученые, занимавшиеся этими проблемами, не эмигрировали и не были высланы из страны. Однако уже в первые годы советской власти появились новые имена и новые проблемы, главной из которых была задача построения марксистской детской психологии. Именно в этом видели свою цель А.Б. Залкинд, П.П. Блонский, К.Н. Корнилов, М.Я. Басов, Л.С. Выготский и другие психологи.

Двадцатые годы стали временем рождения новой детской психологии, активных поисков ее методологических основ и путей развития. Необходимо было пересмотреть основные открытия дореволюционной психологической науки и, выделив из них главное, нужное для новой науки, соединить с теорией марксизма.

В советской психологии в этот момент было несколько школ и направлений, сторонники которых резко расходились во взглядах на многие проблемы. Поэтому в первые 6—7 лет своего развития советская педология переживала трудный этап формирования, становления. Отсюда и неизбежный в этот период отрыв теоретических исследований от психолого-педагогической практики и большое количество конференций, широких дискуссий по основным теоретическим проблемам психологии.

Значение психологии в это время объясняется задачей, стоявшей перед обществом, — необходимостью воспитания нового человека, гражданина этого общества. Начало 20-х годов связано с зарождением новой школы, формированием более эффективных методов обучения. В этой обстановке и происходило интенсивное развитие психологии, которая должна была помочь в воспитании нового человека. Путь к этому детская психология видела

* Раздел написан при участии Т.Н. Счастной.

в углубленном изучении личности каждого ребенка, в формировании тех методов изучения детей, которые дали бы объективную картину их психического развития, индивидуальных особенностей и позволили бы подобрать адекватные методы воспитания.

Поиски объективного метода исследования, являющегося основой материалистического подхода к психике, привели к увлечению биогенетическими теориями (теорией рекапитуляции, фрейдизмом). В то же время, задача формирования нового человекаставляла вглядываться в значение среды, ее роль в ускорении и изменении развития психики. Поэтому главные дискуссии 20-х годов проходили в борьбе этих направлений. Многие психологи (И.П. Блонский, К.Н. Корнилов, А.Б. Залкинд и другие) приходили к мысли, что в детской психологии целостный подход должен проявляться в комплексном анализе как биологических основ детского поведения, так и их социальных причин.

В результате дискуссий и обсуждений к 1928 г. была выработана более или менее единая позиция, с которой и пришли психологи разных направлений на первый Педологический съезд, который состоялся в конце 1928 г. — начале 1929 г. Он стал итогом важного этапа в развитии отечественной детской психологии. На съезде была выработана общая платформа развития отечественной детской психологии, преодолевшей ошибки и трудности периода становления. Она была зафиксирована в его резолюции и явилась основой дальнейшего плодотворного развития детской психологии. Достаточно сказать о новом понимании психического развития, которое было разработано Басовым и Выготским. Появление этих концепций доказывает, что 20–30-е гг. были периодом максимального расцвета, взлета отечественной детской психологии, и идеи, появившиеся в то время, еще долго направляли теоретические разработки ученых.

Однако начиная с 1930 г., усилились нападки на детскую психологию, связанные как с ее действительными, так и мнимыми ошибками. Справедливые критические замечания вызывало отсутствие квалифицированных психологов-практиков в учебных заведениях, разница в уровне теоретических исследований и практическом их применении на местах. Если в первый период развития советской детской психологии такое отставание практики от теории было, хотя и болезненным, но естественным явлением, то в дальнейшем укреплению связи теории с практикой мешали уже не естественные причины развития науки, а те соци-

альные изменения, которые в 30-е годы происходили как в обществе, так и в практике школы.

Новые социальные условия и заставили психологов пересмотреть свои теоретические позиции, привели к новым дискуссиям совершенно отличным от дискуссий 20-х годов, так как их целью было уже не обсуждение научных вопросов, а поиск правых и виноватых. В результате таких обсуждений в психологических журналах и газетах появились первые покаянные статьи и речи ученых. Ярким примером такого обсуждения являлась так называемая рефлексологическая дискуссия, в результате которой целое направление в психологии было ликвидировано, несмотря на явные возможности его дальнейшего плодотворного развития. Фактически у советской детской психологии не было даже десяти лет нормального, естественного для науки развития, которое привело бы к формированию сети педологических и психологических учреждений по всей стране и созданию квалифицированных кадров практических психологов.

Вопрос о кадрах вообще был одним из самых больных вопросов детской психологии, так как разница в уровне подготовки, знаний и культуры в центре и на периферии, в отдельных школах и детских садах была огромной. Не хватало квалифицированных сотрудников в районных психологических кабинетах даже в таких крупных городах, как Москва и Ленинград. Тем более острой была кадровая проблема в маленьких городах и селах. Поэтому во многих местах психологическое обследование сводилось к малограмотному тестированию и неправомерному отсеву детей из школ. Положение усугублялось и тем, что вначале детских практических психологов готовили не педагогические, а медицинские вузы, а сами практические психологи и педологи были в подчинении Наркомздрава, а не Наркомпроса. Только в конце 20-х годов этот отрыв педологии от школ начал преодолеваться и стали появляться квалифицированные сотрудники. Нельзя сказать, что ведущие ученые не видели опасности разрыва между теорией и практикой, односторонности и некачественности многих исследований, но в силу указанных объективных причин по-настоящему этот недостаток детской психологией преодолен не был, что нанесло серьезный ущерб ее престижу.

Вызывали критические замечания и некоторые теоретические положения педологии — ее механистичность, эклектический подход к переработке психологических (особенно зарубежных) теорий. Но в основном критику вызывало то, что цель, постав-

ленная детской психологией, — формирование активной, творческой личности и индивидуальный подход к каждому ребенку — не была актуальной в условиях изменившейся действительности. Свобода, уходящая из жизни общества, исчезала и из жизни школы, которая вместо отношений кооперации, сотрудничества между учителями и учениками вводила иерархические отношения подчинения и послушания. Все это и привело к появлению известного постановления 1936 г. «О педологических извращениях в системе НАРКОМПРОСов» и директивному закрытию педологии как науки вообще. При этом вместе с ошибками было забыто и все позитивное, что было сделано этой наукой.

Детской психологии был нанесен удар в момент интенсивной и плодотворной работы ведущих ученых, что нанесло серьезный ущерб всей психологической науке в нашей стране, было прервано становление психологических школ и традиций, которое является важным условием формирования науки.

Таким образом, можно выделить несколько этапов в развитии детской психологии и педологии в России.

I этап — 1900–1907 гг. — зарождение детской психологии и педологии, появление первых теорий и исследований психического развития детей, организация курсов и экспериментальных лабораторий, начало изданий первых журналов и книг по детской психологии.

II этап — 1907–1917 гг. — разработка методологических принципов построения детской психологии и педологии в России, появление первых психологических центров, соединяющих теоретическую и экспериментальную (диагностическую) деятельность.

III этап — 1917–1924 гг. — период становления советской детской психологии, ревизии старой эмпирической, дооктябрьской науки. Это происходит на фоне общего подъема и многообразия культурной жизни страны. Особенно важны для детской психологии этого периода поиск новых методов обучения и воспитания, активное школьное движение, многообразие школ и детских садов, появление работ Н.К. Крупской, С.Т. Шацкого и других педагогов.

IV этап — 1925–1928 гг. — период консолидации разных групп и течений в детской психологии, выработка единой платформы и концепции развития психики, планов развития педологии как науки, направленной на комплексное изучение и развитие личности ребенка. В это время усиливается связь психологической теории и практики, ставятся конкретные задачи по развитию и усовершенствованию работы в школах и детских садах.

V этап — 1929–1931 гг. — период интенсивного развития детской психологии, появления теорий, раскрывающих закономерности и механизмы развития психики (М.Я. Басов, Л.С. Выготский). Однако в этот же период начинаются и первые нападки на детскую психологию и педологию, связанные с изменением социальной обстановки в обществе, введением единообразия и авторитарности в школьную жизнь. Разрыв между теорией и практикой, до конца не преодоленный в предыдущие годы, снова начинает увеличиваться.

VI этап — 1922–1936 гг. — в этот период заканчивается формирование тоталитарного государства, пронизанного жесткой иерархической системой отношений между людьми. Идеологизация науки сказывается и на дальнейшем развитии детской психологии. Ликвидация в школьной и общественной практике интереса к личности ребенка, к творческому началу привели к еще большему отрыву психологической теории от практики. Усиливаются нападки на педологию, обвинения в игнорировании требований школы. Эта критика как действительных, так и навязанных педологии ошибок привела и постановлению 1936 г., которое практически запретило как педологию, так и детскую психологию.

В течение первых двадцати лет советской психологии было проведено большое число исследований, развивались и совершенствовались научные теории. В это время были разработаны многие интересные методы изучения детской психики, поставлены основные проблемы детской психологии и намечены пути их решения.

Большое внимание в этот период уделялось как разработке новых, объективных методов, направленных на исследование закономерностей психического развития (рефлексологические методы, генетический метод, инструментальный метод Выготского), так и методов, доступных для массового применения и служивших целям психологической диагностики.

В центре исследовательских интересов вновь возникавших научных направлений стояла проблема роли и взаимосвязи биологического и социального в развитии психики. Эта проблема была также основным предметом многочисленных дискуссий и обсуждений. Накапливая большой фактический материал, формируя новые теории, детская психология преодолевала ограниченность первых взглядов на роль биологических и социальных факторов, приходила к мысли о разнице законов физического и психического развития ребенка и, соответственно, о разной роли наследственности и среды в этом развитии. Поиски эффектив-

ных методов воспитания, направленных на формирование нового типа людей, привели к поиску механизма, позволяющего изменить психическое развитие, к отказу от биогенетического закона, приписывающего ведущую роль в развитии психики биологическому фактору.

В детской психологии до сих пор считается, что в 20–30-е годы в советской психологии существовали два направления — социогенетическое и биогенетическое, которые по-разному подходили к вопросу взаимодействия биологических и социальных факторов в развитии психики. Действительно, в литературе того времени часто можно встретить упоминание об этих двух школах и полемические статьи **П.П. Блонского** и **А.Б. Залкинда**, считавшихся руководителями биогенетического и социогенетического направлений. Однако разница во взглядах представителей этих двух направлений весьма неточно отражена в их названиях. Разрабатывая проблему биологического и социального, ученые прежде всего пытались ответить на вопрос, что же является условием, а что источником, движущей силой этого развития. Не менее значимой была и проблема механизма развития — наименее изученная и наиболее важная для практической психологии, для разработки развивающих программ обучения и коррекции психики.

Стремление изучить материальные основы развития психики привели Блонского к выбору в качестве источника развития такого объективного, материального фактора, как биологический. Понимание развития как роста и созревания определило выбор наследственности в качестве основного фактора, влияющего на этот процесс, так как наследственность в первую очередь задает рост ребенка, его болезни, а среда лишь стимулирует или тормозит этот рост. Отсюда и неприятие Блонским тезиса о возможности ускорения развития, так как темпы умственного развития, по его мнению, связаны не с пластичностью нервной системы, а пропорциональны скорости соматического развития, которое не может быть ускорено. При этом Блонский исходил из того, что формирование психики ребенка не связано автоматически с развитием вида, но определяется логикой самого процесса этого развития, в котором существует закономерная последовательность ступеней. Исходя из этого, он создал свою периодизацию психического развития. Развитие личности он связывал с развитием

конституции и темперамента ребенка, выделив несколько этапов в этом процессе. Он доказывал, что на каждом возрастном этапе существует типичный для всех детей темперамент, а потому определенные личностные качества — упрямство и негативизм 2–3-летних детей, неуверенность в себе, закрытость подростков — связывал с особенностями темперамента этого периода. Кроме того, он разработал и общую периодизацию психического развития детей. Блонский считал, что человеческая жизнь состоит из трех этапов — детства, размножения, угасания. При этом детство есть эпоха прогрессирующего роста, предшествующего эпохе размножения. Детство он разделил на 3 периода, а критерием деления возраста на периоды явилась дентиция, т. е. смена зубов.

Связывая динамику развития с процессом обучения детей, Блонский предлагал генетический метод обучения, который, по его мнению, помогает сформировать у детей адекватные представления о предмете той или иной науки, а также развивает их интеллект. Не заставляя детей повторять все ошибки прошлого, такой метод дает им возможность понять логику формирования науки, считал Блонский, и обеспечивает естественность развития детского сознания.

Говоря о воспитании ребенка, Блонский настаивал на сохранении традиционных игр, сказок и методов обучения, которые помогают детям адекватно прожить определенный этап. По его мнению, ребенок живет современностью, но на определенных ступенях он ее апперцептирует в категориях примитивного мышления. Он доказывал, что ребенок в своем развитии не должен автоматически повторять все этапы развития вида и анти-эволюционно заставлять его переживать все заблуждения человеческого интеллекта. Смысл культурного развития в том, что ребенок черпает то, что ему доступно, и теми средствами, которыми он владеет, писал Блонский, поэтому «чем культурно богаче окружение ребенка, тем больше оно создает стимулов к овладению более сложными культурными средствами, и позволяет ему шире использовать это окружение».

Лидером социогенетического направления являлся А.Б. Залкинд, который совместно с Блонским еще в начале 20-х годов был инициатором перестройки психологии на основе марксизма и считал детскую психологию ведущей областью психологической науки. Будучи одним из основателей отечественной детской психологии, Залкинд пережил вместе с ней все ее взлеты и паде-

ния. Пытаясь отвести от этой науки обвинения в «антинародности и асоциальности», он согласился подготовить первый вариант постановления ЦК «О педологии». Однако его стремление ценой многих компромиссов уберечь науку от разгрома не оправдалось, так как в реальном постановлении, которое вышло в июле 1936 г., объявлялось о директивном закрытии педологии, которая была объявлена «лженаукой». Прочитав этот указ, Залкинд скоротрапично скончался от инфаркта, не в силах перенести гибель всех своих трудов и стремлений.

Рассматривая закономерности развития детской психики, Залкинд не отрицал большой роли биологических факторов, однако источник развития он видел в окружающей ребенка социальной среде. Он был категорически не согласен со взглядами на ребенка как на мистика и индивидуалиста, действующего под влиянием внушения и инстинкта, который должен спокойно изживать эти особенности своей психики в первые годы жизни. Залкинд подчеркивал, что нервная система человека является продуктом его социального развития, причем изменения в биологических структурах, по его мнению, доказывают данные генетиков, рефлексологов и психоаналитиков.

Анализ взглядов представителей социогенетического направления показывает, что попытки построения психологической теории на основе материализма исключали возможность игнорирования биологических факторов в развитии психики. Позиция Залкинда, Моложавого, Залужного и других ученых была не в отрицании наследственности, но в борьбе с «хвостизмом», как писал Залкинд, имея в виду, что психолог не должен идти на поводу у наследственности. Такая теория отвечала и социальному заказу общества — в недолгий исторический срок преодолеть наследие капитализма и сформировать «нового человека». Таким образом, главное, что объединяло большую группу ученых и практических работников, которые относили себя к этому направлению, — это уверенность в возможности при целенаправленной и четкой организации среды добиться быстрых и нужных для общества изменений в психике ребенка.

Таким образом, разница между представителями биогенетического и социогенетического направлений была не столько во взглядах на роль наследственности и среды, сколько в решении вопроса о том, насколько биологические механизмы, лежащие в основе психического развития, пластичны и гибки, т.е. насколько среда может на них воздействовать. Сам факт возможности

воздействия среды, так же как и связь этих воздействий с нервной системой, не отрицался ни одним направлением. Но так как границы пластичности и гибкости нервной системы понимались по-разному, наибольшие расхождения заключались в оценке методов обучения и воспитания, предлагаемых психологами разных направлений.

Большое значение для исследования роли биологических и социальных факторов в психическом развитии сыграли работы В.М. Бехтерева. Разрабатывая свою объективную психологию как психологию поведения, основанную на экспериментальном исследовании рефлекторной природы человеческой психики, Бехтерев, тем не менее, не отвергал сознания, включая, в отличие от бихевиористов, и его в предмет психологии, так же как и субъективные методы исследования психики, в том числе самонаблюдение. Основные положения новой науки изложены им в работах «Объективная психология» (1903) и «Общие основы рефлексологии» (1918). Он исходил из того, что рефлексологические исследования, в том числе рефлексологический эксперимент, не противоречат, не заменяют, но дополняют данные, полученные при психологических исследованиях, при анкетировании и самонаблюдении. В принципе, говоря о связи между рефлексологией и психологией, можно провести аналогию о соотношении между механикой и физикой, так как известно, что все многообразные физические процессы можно свести к явлениям механического движения частиц. Аналогичным образом можно допустить, что все психологические процессы сводятся в конечном счете к различным типам рефлексов. Но если из общих понятий о материальной точке нельзя извлечь свойства реальной материи, то и невозможно вычислить логически конкретное многообразие изучаемых психологией фактов только из формул и законов теории рефлексов. В дальнейшем Бехтерев исходил из того, что рефлексология в принципе не может заменить психологию, и последние работы его института, в частности исследования В.Н. Осиповой, Н.М. Щелованова, В.Н. Мясищева, постепенно выходят за рамки рефлексологического подхода.

Говоря о значении рефлексологии, Бехтерев подчеркивал, что научно-объясняющая функция, содержащаяся в понятии рефлекса, основана на предпосылках механической и биологической причинности. Принцип механической причинности, с его точки зрения, опирается на закон сохранения энергии. Согласно этой мысли, все, в том числе и самые сложные и тонкие, формы поведения можно рассматривать как частные случаи действия общего зако-

на механической причинности, так как все они не что иное, как качественные трансформации единой материальной энергии. Надо отметить, что в таком стремлении связать психическую деятельность с энергетическими законами, в частности с законом сохранения энергии, Бехтерев не был одинок, эти попытки были достаточно популярны в начале века не только в отечественной, но и в мировой психологии. Взгляды, связанные с переложением теории энергетизма Маха, высказывались такими известными учеными, как В. Вундт, Д.Н. Овсяннико-Куликовский, Л.Н. Петражицкий и другими психологами, и легли в основу популярной в то время теории психологизма.

Однако Бехтерев не ограничился теорией энергетизма и связал рефлекс с биологией, которая рассматривает жизнь как сумму сложных физиологических процессов, обусловленных взаимодействием организма со средой и приспособлением к среде. С этой точки зрения рефлекс есть способ установления некоторого относительно устойчивого равновесия между организмом и комплексом условий, действующих на него. Таким образом появилось одно из основных положений Бехтерева о том, что отдельные жизненные проявления организма приобретают черты механической причинности и биологической направленности и имеют характер целостной реакции организма, стремящегося отстоять и утвердить свое бытие в борьбе с изменяющимися условиями среды.

Исследуя биологические механизмы рефлекторной деятельности, Бехтерев отстаивал мысль о воспитуемости, а не наследуемом характере рефлексов. Так, в 1923 г. в своей книге «Основы общей рефлексологии» он доказывал, что не существует врожденного рефлекса рабства или свободы, и утверждал, что общество осуществляет социальный отбор, создавая нравственную личность и, таким образом, именно социальная среда является источником развития человека, наследственность же задает лишь тип реакции, но сами реакции воспитываются обществом. Доказательством такой пластичности, гибкости нервной системы, ее зависимости от окружающей среды служат, по мнению Бехтерева, исследования генетической рефлексологии, доказавшие приоритетность среды в развитии рефлексов младенцев и детей раннего возраста.

Благодаря этим исследованиям были заложены основы перехода от констатации роли различных факторов к поиску механизмов их влияния на психическое развитие. Впервые о новом понимании среды и механизмов ее влияния на психику загово-

рил М.Я. Басов, а Л.С. Выготский в своей культурно-исторической теории открыл собственно психологический механизм влияния социальной среды на развитие высших психических функций.

В работах «Методика психологических наблюдений над детьми» (1926), «Общие основы педологии» (1931) М.Я. Басов развивал идеи своего учителя Лазурского о роли естественного эксперимента как ведущего при исследовании психики детей. Большое внимание Басов уделял популяризации и введению в педагогическую практику метода наблюдения, разрабатывая схемы наблюдений, а также методику анализа полученных при наблюдении в естественном эксперименте эмпирических данных. Доказывая, что научная психология должна опираться на объективное, внешнее наблюдение, Басов писал, что это единственный метод, «который может быть применен ко всем формам развития психических функций». Если роль наблюдения связана прежде всего с широкими возможностями его применения, то значительная роль естественного эксперимента соотносилась Басовым с его возможностью сохранения естественных связей со средой, что практически исключается в лабораторном эксперименте. Поэтому при исследовании социокультурной среды, определяющей психическое развитие человека, естественный эксперимент имеет более важное значение, чем лабораторный, писал Басов, подчеркивая, что «разработка этой методики является одной из самых важных и насущных задач современной психологии».

Говоря о необходимости нового понимания предмета психологического исследования, Басов выдвинул совершенно новый подход к взаимодействию человека со средой. Главное положение теории Басова — идея о том, что человек есть активный деятель в объективной, закономерно организованной среде. Таким образом, он впервые показал, что активность человека проявляется не только в приспособлении, но и в изменении среды, а сама среда — не аморфная масса, но определенным образом структурированная ситуация. Из этого положения Басов сделал важный вывод о том, что психическое и физическое развитие — это два разных процесса, которые подчиняются различным законам. Развитие организма определяется механизмом, биологически фиксированным в нем самом. Поэтому хотя среда и влияет в определенной мере на этот процесс, однако источник закономерностей лежит не в ней, но в самом организме. В то же время развитие человека как деятеля в среде, наоборот, прямо определяется окружающим социумом и в зависимости от условий может идти по-разному, принимая разно-

образные, часто совершенно непохожие друг на друга формы. Главный смысл этого развития состоит в том, что человек действительно проникает в среду и овладевает ею путем активного ее познания. Поэтому путь психического развития человека практически не ограничен. Однако, так как психика не может развиваться вне какого-то организма, то, естественно, что развитие психики имеет биологические ограничения во времени (время жизни человека) и по содержанию, поскольку каждый человек имеет определенные, только ему свойственные качества. Под этим ограничением Басов подразумевал прежде всего способности человека, а также его отклонения от нормы и дефекты, говоря о том, что слепой человек не может быть художником, а человек с низкими способностями к точным наукам — математиком.

На основе анализа этапов формирования деятельности человека Басов дал функциональную периодизацию ее развития у детей, выделив в ней следующие уровни:

простая временная цепь актов, в которой каждый акт вызывается отдельным стимулом, не связанным с другими. Так, в детской игре на стадии манипулирования дети могут переходить от кубиков к куклам, затем к куличкам, потом к мячику и так по очереди ко всем предметам, которые попадают на глаза;

ассоциативно-детерминированная деятельность, в которой каждое последующее звено связано по ассоциации с предыдущим. Примером такой деятельности может служить игра, в которой ребенок начинает купать куклу, затем в той же воде стирать, забывая о кукле, а затем пускать мыльные пузыри, забывая о стирке. Однако, хотя начало и конец деятельности (кукла и мыльные пузыри) совсем не связаны друг с другом, соседние ее этапы имеют ассоциативную связь;

апперцептивно-детеминированная деятельность, характеризующаяся устремленностью к определенной цели и плановностью течения. В данном случае примером может служить и сюжетная игра и игра с правилами, когда дети не отвлекаются от цели даже при наличии непосредственных стимулов, уводящих их от задачи.

Одним из первых видов деятельности, на котором опробовали новую схему, была ритмика, которой Басов придавал большое значение в развитии структурированности и организованности деятельности. В дальнейшем свою схему наблюдения и естественного эксперимента Басов и его сотрудники (Е.О. Зейлигер, М.А. Левина и другие) применяли и для исследования иных форм деятельности (игры, производительного труда, бытовых навыков),

расширяя и уточняя ее. Это позволило дать генетический обзор этих форм деятельности, заложить основы нового подхода к исследованию взаимовлияния деятельности и психики, появлению новых форм психической активности человека.

Для того чтобы подчеркнуть отличия своего подхода к активности человека, Басов впервые в истории отечественной психологии ввел термин «деятельность», говоря о «деятельности организма в окружающей среде, с помощью которой он устанавливает и выявляет свои взаимоотношения с нею». Принципиальная новизна позиции Басова заключалась в том, что психическое развитие человека вводилось в социально-историческую систему координат, так как развитие человека как деятеля определялось окружающей и воздействующей на него средой, причем не только средой природной, но и культурно-исторической. Как существо социальное и историческое человек развивается на основе всей суммы опыта бесконечного ряда предшествующих поколений.

Подчеркивая, что человек является не просто деятелем в среде, но и конкретным деятелем в определенной области профессионального труда, Басов обосновывал идею о том, что деятельность опосредует взаимоотношения организма и среды. Важная роль этого опосредующего звена связана с тем, что любая деятельность, и тем более деятельность профессиональная, несет в себе необходимые для ее выполнения знания. Это содержание деятельности Басов называл наукой. С помощью представлений о науке как о факторе, организующем деятельность человека, Басов обосновал идею культурной детерминации этой деятельности, так как наука есть продукт истории культуры и не может быть выведена ни из адаптации организма к среде, ни из свойств индивидуального сознания. Таким образом, в теории Басова были заложены не только новые методы исследования психического развития, но и новые подходы к этому развитию, которое, как подчеркивал Басов, определяется не только наследственностью, но и искусственно созданной средой, объединяющей, в частности, «науку, технику, искусство, религию и всю общественную организацию людей».

Басов заложил основы нового понимания механизмов психического развития, которые были развиты в концепции Выготского. Главное то, что **Л.С. Выготский** впервые перешел от утверждения о важности среды для развития к выявлению конкретного механизма этого влияния среды, который, собственно, и изменяет психику ребенка, приводя к появлению специфических для человека высших психических функций (ВПФ). Таким ме-

ханизмом Л.С. Выготский считал интериоризацию, прежде всего интериоризацию знаков — искусственно созданных человечеством стимулов-средств, предназначенных для управления своим и чужим поведением.

Первый вариант своих теоретических обобщений, касающихся закономерностей развития психики в онтогенезе, Выготский изложил в работе «Развитие высших психических функций», написанной им в 1931 г. В этой работе была представлена схема формирования человеческой психики в процессе использования знаков как средств регуляции психической деятельности.

Утверждая существование натуральных и высших психических функций, Выготский пришел к выводу о том, что главное различие между ними состоит в уровне произвольности, т.е. в отличие от натуральных психических процессов, которые не поддаются регуляции со стороны человека, высшими психическими функциями люди могут сознательно управлять. Эта регуляция связана с опосредованным характером ВПФ, причем опосредуются они знаком или стимулом-средством, который создает дополнительную связь между воздействующим стимулом и реакцией человека (как поведенческой, так и мыслительной). Схема психических процессов в представлении Выготского выглядит таким образом:

$S \rightarrow R$ — натуральные, непосредственные психические функции,
 $S \rightarrow R$ — высшие, опосредованные психические функции.



В отличие от стимула-средства, который может быть изобретен самим ребенком (например, узелок на платке или палочка вместо градусника), знаки не изобретаются детьми, но приобретаются ими в общении со взрослыми. Таким образом, знак появляется вначале во внешнем плане, в плане общения, а затем переходит во внутренний план, план сознания, или, как писал Выготский, «каждая высшая психическая функция появляется на сцене дважды. Один раз как внешняя, интерпсихическая, а второй — как внутренняя, интрапсихическая».

При этом знаки, будучи продуктом общественного развития, несут на себе отпечаток культуры того социума, в котором растет ребенок. Дети усваивают знаки в процессе общения и начинают использовать их для управления своей внутренней психической жизнью. Благодаря интериоризации знаков у детей формируется знаковая функция сознания, осуществляется становление таких собственно человеческих психических процессов, как

логическое мышление, воля, речь, т.е. интериоризация знаков является тем механизмом, который формирует психику детей.

Исходя из своего взгляда на психическое развитие, в котором выделяются высшие и натуральные психические процессы, Выготский разработал новую периодизацию. Им были также сформулированы принципы, которым должна отвечать научная психологическая периодизация. Ее критерий, подчеркивал Выготский, должен быть внутренним, а не внешним по отношению к развитию, должен быть объективным и не терять своего значения на протяжении всего периода детства. Выготский в своей периодизации стремился перейти от чисто симптоматического и описательного принципа к выделению существенных особенностей самого развития.

В основу предложенной им периодизации были положены два критерия — динамический и содержательный. С точки зрения динамики развития он разделил детство на критические и литические периоды, дав качественную характеристику кризисов. С точки зрения содержания он делил детство исходя из новообразований каждого периода, т.е. из тех психических и социальных изменений, которые определяют сознание и деятельность детей определенного возраста. На этих основаниях он выстроил следующую периодизацию:

- кризис новорожденности;
- младенчество (2 мес. — 1 год);
- кризис одного года;
- раннее детство (1–3 года);
- кризис трех лет;
- дошкольный возраст (3–7 лет);
- кризис семи лет;
- школьный возраст (8–12 лет);
- кризис тринадцати лет;
- пубертатный возраст (14–17 лет);
- кризис семнадцати лет.

Исследуя взаимосвязь между развитием и обучением, Выготский выдвинул положение о зоне ближайшего развития, которая располагается между уровнем актуального и потенциального развития психики. Он подчеркивал, что обучение может быть развивающим, т.е. может активизировать развитие интеллекта детей только в том случае, если оно будет адекватным для данного ребенка по форме и содержанию. По содержанию оно должно быть выше уровня актуального развития, так как иначе оно не

будет давать ничего нового для интеллекта, но и не должно выходить за пределы зоны ближайшего развития, так как в этом случае ребенок просто не усвоит нужный материал. По форме оно может быть реактивным (основывающимся на строгой программе), спонтанным (ребенок учится только тому, что ему нравится) и спонтанно-реактивным (программа основывается на интересах ребенка). При этом Выготский подчеркивал, что уровень потенциального развития соответствует способностям ребенка, в то время как актуальное развитие показывает его обученность.

Естественно, что в своих исследованиях отечественные психологи не могли пройти мимо такой важнейшей проблемы, как развитие познавательных процессов детей. Наиболее значимы здесь работы П.П. Блонского и Л.С. Выготского.

В последние годы жизни Блонский создал свои наиболее значимые психологические работы, посвященные развитию памяти и мышления. Он открыл генетические этапы развития памяти и мышления, показал их взаимосвязь, влияние друг на друга, а также проанализировал процесс появления и развития внутренней речи и ее связь с мышлением и подражанием. Он писал о том, что в дошкольном возрасте память влияет на мышление и определяет его ход. Поэтому для дошкольника думать и припоминать — сходные процессы. Начиная с младшего школьного возраста взаимоотношения мышления и памяти изменяются и уже мышление влияет на запоминание — хорошо запоминается лишь то, что ребенок хорошо понял. Таким образом, мышление уже не зависит от памяти, но, наоборот, хороший уровень мышления может частично компенсировать недостатки механической памяти.

Анализируя процесс развития мышления и его связь с речью, Блонский пришел к выводу о том, что генетические корни мышления и речи общие — это практическая деятельность. Он полемицировал с Выготским, который писал, что мышление и речь имеют разные корни, оспаривал и его мнение о том, что внутренняя речь происходит от эгоцентрической и появляется только к концу дошкольного возраста. Блонский считал, что внешняя и внутренняя речь появляются одновременно в раннем возрасте и связаны первоначально больше с памятью, а затем с мышлением.

Говоря о развитии внутренней речи, Блонский подчеркивал, что она возникает, как и внешняя, из слушания других и из внутреннего повторения речи других. Таким образом, Блонский выдвигал теорию подражания как основу возникновения внутренней

речи и доказывал, что мышление, внешняя и внутренняя речь возникают одновременно, причем внешняя и внутренняя речь тесно связаны с общением.

Если для Блонского главным было исследование динамики становления мышления и речи, то для Выготского наиболее важным представлялось изучение роли мышления и речи в изменении натуральной психики человека, превращении ее в «культурную», т.е. в высшие психические функции.

Выготский придавал особое значение знаковой природе слова, понимая его как особого социокультурного посредника между индивидом и миром. Трактую знаки (или стимулы-средства) как психические орудия, которые, в отличие от орудий труда, изменяют не физический мир, а сознание оперирующего ими субъекта, Выготский предложил экспериментальную программу изучения того, как благодаря этим структурам развивается система высших психических функций. Этот метод и получил название инструментального. Программа успешно выполнялась им совместно с коллективом сотрудников, образовавших школу Выготского. В своих последних работах Выготский делал упор на исследовании значения знака, т.е. на сопряженном с ним (преимущественно интеллектуальном) содержании. Благодаря этому новому подходу, он, совместно с учениками, разработал экспериментально обоснованную теорию умственного развития ребенка, запечатленную в его главном труде «Мышление и речь». В этой работе он доказывал, что мышление и речь имеют разные генетические корни. Мышление связано с орудийной деятельностью, а речь — с эмоциональным зарядом посредством звукового сигнала. У животных это раздельное существование мышления и речи остается в течение всей жизни, в то время как у человека происходит их соединение, в результате чего и появляется словесно-логическое мышление. Это соединение двух различных процессов — становления мышления и становления речи — происходит у детей в возрасте полутора лет, считал Выготский. Этот возраст, который отмечали в качестве переломного и Штерн, и Бюлер, и другие ученые, исследовавшие речь детей, характерен резким увеличением словарного запаса детей, появлением вопросов о названии слов, т.е. в этом возрасте происходит, как писал Штерн, «открытие ребенком значения слов». Выготский объяснял это открытие тем фактом, что речь соединяется с мышлени-

ем и, таким образом, ребенок начинает осмыслять те звуки, которые произносит взрослый. При этом, с точки зрения Выготского, слово является для мышления тем знаком, который и превращает наглядно-действенное мышление в высшую психическую функцию.

Как и другие ВПФ, словесно-логическое мышление проходит стадии внешнего и внутреннего знака, т.е. процесс развития мышления, по Выготскому, выглядит следующим образом: наглядно-действенное мышление (натуральная стадия) — эгоцентрическое мышление (стадия внешнего знака) — словесно-логическое мышление (стадия внутреннего знака). В своих экспериментах Выготский и его сотрудники доказывали, что внутренняя речь, тесно связанная с мышлением, появляется не одновременно с внешней, а значительно позже, в дошкольном возрасте, благодаря интериоризации эгоцентрической речи. С этой точки зрения эгоцентрические высказывания детей, открытые Пиаже, не исчезали после 7–8 лет, но переходили во внутренний план.

Эти положения теории Выготского были оспорены Блонским, доказывавшим одномоментность происхождения всех видов речи. При сопоставлении их взглядов необходимо помнить о том, что Блонский под внутренней речью понимал любые высказывания детей, произнесенные про себя. И такая речь действительно появляется у детей очень рано. Выготский же фактически отождествлял внутреннюю речь с планирующей, а этот вид речи как раз появляется в дошкольном возрасте, что и было доказано в экспериментах Выготского.

Выготский также изучал этапы формирования мышления, он показал, что оно развивается от синкретического мышления к мышлению в комплексах, а затем к мышлению в понятиях. При этом им были описаны житейские и научные понятия и показано, что житейские понятия развиваются от частного к общему, а научные, наоборот, от общего к частному. Периодизация развития мышления Выготского по сути не отличается от той, которая была сделана Пиаже. Но Выготского, в отличие от Пиаже, интересовал не столько процесс, сколько результат мыслительных действий. Этим и объясняется разница в этапах, описанных ими. Тем не менее все эти работы дали возможность изучать особенности детского мышления, его закономерности и этапы его формирования.

В 20–30-е годы советские психологи одними из первых в мировой науке начали исследовать такие проблемы, как разви-

тие детских коллективов, взаимоотношение коллектива и личности, групповое давление. Особое внимание привлекают работы В.М. Бехтерева и его сотрудников, уже тогда показавших опасность нивелирования личности, полного подчинения и растворения ее в коллективе. Бехтерев отстаивал мысль о том, что во взаимоотношениях коллектива и личности приоритетной является именно личность, а не коллектив. Эти взгляды доминируют в его работах «Коллективная рефлексология» (1921), «Объективное изучение личности» (1923). Именно из этой позиции он исходил, исследуя коллективную соотносительную деятельность, объединяющую людей в группы. Исходя из этого, он выделил людей, склонных к коллективной или индивидуальной соотносительной деятельности, и изучал, что происходит с личностью, когда она становится участником коллектива, и чем вообще реакция коллективной личности отличается от реакции отдельно взятой личности. В своих экспериментах по исследованию влияния внушения на деятельность человека, Бехтерев фактически впервые обнаружил такие явления, как конформизм, групповое давление, которые только через несколько лет стали изучаться в западной психологии. Доказывая, что развитие личности невозможно без коллектива, Бехтерев вместе с тем подчеркивал, что влияние коллектива не всегда благотворно, так как любой коллектив нивелирует личность, стараясь сделать ее шаблонным выразителем интересов своей среды. Он писал о том, что обычаи и общественные стереотипы в сущности ограничивают личность и ее деятельность, лишая возможности свободно проявлять ее потребности. Он также считал, что личная свобода и общественная необходимость, индивидуализация и социализация — это две стороны общественного процесса, идущего по пути социальной эволюции, причем самоопределение личности представлялось ему подвижным процессом, равнодействующая которого постоянно смещается то в одну, то в другую сторону. Говоря о стереотипизации личности, ее отчуждении от своей внутренней сути при социализации, Бехтерев фактически развивал те же мысли, что и представители появляющейся в то время на Западе экзистенциальной философии, положения которой легли в основу одной из наиболее популярных современных теории личности — гуманистической. Таким образом, можно предположить, что и в русле школы Бехтерева зарождались основы еще одной отечествен-

ной теории развития личности, формирование которой было установлено в самом начале.

Ни в то время, ни потом прогнозы и предостережения, сделанные Бехтеревым, не были услышаны, а работы были прекращены и забыты. Прерваны были и работы **А.С. Залужного** и **С.С. Моложавого**, которые исследовали динамику и этапы развития детских коллективов, внутригрупповую дифференциацию, виды лидерства в детских коллективах.

Значительную роль в регуляции направления психического развития детей и **А.Б. Залкинд**, и, особенно, **А.С. Залужный** и **С.С. Моложавый**, отводили детским коллективам. При этом они исходили из приоритета коллектива над личностью, а потому в их работах исследовались прежде всего вопросы адаптации личности к коллективу, социализации личности и подчинения ее нормам и требованиям группы. Разрабатывая схему обследования ребенка, Моложавый отмечал, что нулевой ступенью развития является индивидуализм, минимум контактности, а высшей, пятой ступенью развития, — умение подчиняться правилам и совместно действовать.

На основе экспериментального изучения детских групп **А.С. Залужный** предлагал свою классификацию детских коллективов, основанную на двух признаках — степени организации и времени существования. Таким образом он выделил:

1. Самовозникающие коллективы:

однократно возникающие или кратковременные, например группы играющих детей или уличную толпу; многократно возникающие, или долговременные, длительные, например компании детей из одной школы или с одной улицы.

2. Организованные коллективы:

кратковременные, например организованные игры детей, собрания, конференции; длительные простые, объединяющие непосредственно отдельных лиц, например школьные кружки, классы; длительные сложные, объединяющие целые коллективы, например детские организации (пионеры, комсомольцы).

Говоря о развитии коллективов, Залужный подчеркивал, что это развитие идет от кратковременных, самовозникающих коллективов к сложным, долговременным, организованным. Отличительной особенностью первых контактных коллективов является то, что они эгалитарны, т.е. все члены коллектива равны меж-

ду собой и поэтому каждый член такого коллектива имеет шансы стать вожаком. И лишь с появлением организованных коллективов появляется иерархическая структура, при которой члены группы занимают определенные, более или менее строго фиксированные места.

Исследуя развитие первых форм совместной деятельности у детей, Залужный выделил четыре типа поведения: защитно-негативистическое, агрессивное, первично-социальное и коллективно-социальное, причем последние два типа поведения он соединил в один, говоря о социальном поведении вообще. Проследивая развитие этих форм поведения в течение первых трех лет жизни детей, Залужный доказывал, что степень негативистического и агрессивного поведения с возрастом убывает, а социально-го — возрастает. Важную роль в развитии социального поведения он отводил речи, отмечая, что возрастание числа социальных форм поведения сопровождается переходом от «немых» взаимоотношений к взаимоотношениям, сопровождаемым речью, а затем и к чисто речевым взаимоотношениям.

Исследуя сочетание организованности коллектива с дисциплинированностью, он пришел к выводу, что послушание и организация — вещи не только не одинаковые, но и просто несовместимые. Об организованности группы, по его мнению, можно судить по тому, насколько она умеет самостоятельно распределять среди своих членов данную ей работу, насколько члены группы подчиняются решению коллектива и насколько группа умеет синтезировать выполненную ее членами работу. Данные экспериментов, проведенных Залужным, доказывали, что послушание и дисциплина, насаждаемые сверху, педагогом или воспитателем, как раз мешают такой самостоятельной деятельности группы и наиболее послушные, с точки зрения учителя, классы оказываются наиболее беспомощными при требовании организовать самостоятельно простейшую совместную деятельность. Поэтому для повышения организованности группы рекомендовалось развивать самостоятельность учеников, повышать их активность, помогать выделению вожаков, которые могут повлиять на совместную деятельность группы.

Практическая значимость коллектива, по мнению Залкинда, не только в том, что в нем воспитывается новый, более высокий тип личности, но и в том, что правильно ориентированный коллектив позволяет направить избыток энергии детей в нужное

русло, переключить их на выполнение социально полезной деятельности.

Исследования Залужного показали, что на рост организованности и увеличение времени существования коллектива влияют эндо- и экзогенные факторы, при этом под экзогенными факторами он понимал любое воздействие среды, а под эндогенными — поведение отдельных членов коллектива. Одним из наиболее значимых внутренних факторов, по мнению А.С. Залужного и А.Б. Залкинда, является феномен «вожачества» (лидерства). По мере развития коллектива происходит выделение лидеров, или вожачков, группы, центра, группирующегося вокруг этого вожачка, и выпадающих из группы детей. А.С. Залужный считал, что выпадающие дети — это либо дезорганизаторы, мешающие работе других детей, либо пассивные личности, занимающиеся какой-либо посторонней деятельностью. Залкинд и Залужный разрабатывали методы коррекции общения детей, считая, что активные дети-дезорганизаторы должны помещаться в группы более старших и сильных ребят, а изолированные, тревожные дети — в группы младших, где они могут проявить свои способности и даже стать лидерами.

Феномен вожачества вызывал у ученых большой интерес, и его исследованию было посвящено значительное количество экспериментальных работ. Причем, с точки зрения исследователей, лидеры не только организуют коллектив, но и помогают направить избыток энергии группы в нужное русло. Залкинд подчеркивал, что все дети должны пройти через школу лидерства, особенно это важно в подростковом возрасте, так как помогает нейтрализовать негативные последствия полового созревания в этот период. Серьезно занимаясь проблемами полового развития и воспитания детей, Залкинд доказывал, что игнорирование этих проблем принесет больше вреда, чем пользы. В то же время он признавал необходимыми управление процессом полового развития, поиск путей сублимации сексуальных влечений, утверждая, что активная социальная деятельность, общение со сверстниками помогают детям преодолеть негативные отклонения в половом созревании. При этом Залкинд, как и Блонский, серьезно занимался проблемами полового развития и полового воспитания детей, которые затем на долгое время были «забыты» нашей детской психологией.

А.Б. Залкинд считал, что возраст 11–16 лет нуждается в особом внимании психологов, занимающихся проблемами детского коллектива. Это связано с тем, что подростки обладают повышенной эмоциональностью, для них характерна направленность на жизнь взрослых, подражание им, и именно в этом возрасте легче всего через эмоциональное воспитание в коллективе сформировать у подростков определенные общественно-идеологические установки.

Исследования подросткового периода привели Залкинда к мысли о том, что его кризисный характер определяется тремя процессами — стабилизационными, которые закрепляют прежние приобретения детей, собственно кризисными, которые связаны с резкими изменениями в психике ребенка, и появляющимися в этот период новыми элементами, характерными уже для взрослых людей. Эти идеи Залкинда имели большое значение как для практической психологической работы с подростками, так и для теоретического осмысления закономерностей психического развития, повлияв в том числе и на Выготского, который использовал их в своей концепции возрастных кризисов.

Таким образом, в работах, направленных на изучение детских коллективов, были вскрыты многие важные закономерности их становления, сформулированы рекомендации по преодолению отчуждения детей в группах, формированию у них коллективистической направленности, работе с лидерами группы.

Известные успехи в то время были достигнуты и в разработке проблем развития личности ребенка, исследовании индивидуальных различий, одаренности, трудностей и отклонений в развитии личности. Вопросы направленности личности, ее развития, воспитания были весьма важны для детской психологии этого периода. Однако, может быть, именно в подходе к самому понятию «личность» особенно явна видна разница между современной психологией и наукой 20–30-х годов, так как в то время личность не рассматривалась как интегральное целое, определенная иерархия мотивов или отношений человека, но исследовались скорее отдельные стороны проблемы личности — вопросы индивидуальных различий, дифференциации путей развития личности ребенка. Этот же подход был характерен и для зарубежной психологии того времени, так как только в концепции персонализма Штерна провозглашалась идея целостного понимания личности ребенка.

В отечественной детской психологии одним из первых вопросы, связанные с воспитанием и развитием личности ребенка, были подняты В.М. Бехтеревым. Бехтерев считал проблему личности одной из важнейших в психологии и был одним из немногих психологов начала XX в., которые трактовали личность как интегративное целое. Бехтерев рассматривал созданный им Педологический институт как центр по изучению личности, которая является основой воспитания. Как бы ни были разносторонни интересы Бехтерева, он всегда подчеркивал, что все они концентрировались вокруг одной цели — изучить человека и суметь его воспитать. Бехтерев ввел в психологию понятия индивида, индивидуальности и личности, считая, что индивид — это биологическая основа, над которой надстраивается социальная сфера личности. Большое значение имели и его исследования структуры личности, в которой он выделял пассивную и активную, сознательную и бессознательную части, их роль в различных видах деятельности и их взаимосвязь. Интересно, что, как и Фрейд, он отмечал доминирующую роль бессознательных мотивов во сне или при гипнозе и считал необходимым исследовать влияние опыта, приобретенного в это время, на сознательное поведение. Исследуя способы коррекции отклоняющегося поведения, он исходил из ограниченности тех способов коррекции, которые во главу угла ставили положительное подкрепление желательного поведения и отрицательное подкрепление нежелательного. Он полагал, что любое подкрепление может зафиксировать реакцию. Избавиться от нежелательного поведения можно, только создав более сильный мотив, который вберет в себя всю энергию, затрачиваемую на нежелательное поведение. Таким образом, он во многом предвосхитил идеи психоанализа о роли сублимации и канализации энергии в социально приемлемом русле.

В отличие от Бехтерева **П.П. Блонского** интересовали прежде всего этапы формирования личности детей, а также проблемы одаренности и трудновоспитуемости. Развитие личности Блонский связывал с развитием конституции и темперамента ребенка, выделив несколько этапов в процессе личностного становления. При этом взгляды Блонского на проблему личности значительно изменились со временем. В 1921 г. он писал, что всякий человек есть вариация того или иного общественного класса, а его поведение — это производная соответствующего класса. Впо-

следствии он все больше внимания уделял изучению типологии, индивидуальных особенностей детей, считая их результатом биологических, врожденных отличий, а не социального статуса родителей.

Необходимо отметить влияние на взгляды Блонского тех педагогических установок, которые были им выработаны в период его активной педагогической деятельности. Эти установки особенно четко проявлялись в его подходе к исследованию личности ребенка, которую он рассматривал прежде всего как объект воспитания и обучения. Педагогическая ориентация видна и в его психологическом анализе динамики развития личности и, особенно, в анализе причин отклонения от нормального развития.

Л.С. Выготский не выделял формирование личности из общего процесса генезиса психики ребенка, считая, что культурное развитие ребенка и есть становление его личности и мировоззрения. При этом под мировоззрением Выготский понимал культурный аспект отношения ребенка к внешнему миру, то, что характеризует поведение человека в целом.

Выготский постоянно подчеркивал, что личность — это сплав аффекта и интеллекта и поэтому, говоря о ее развитии, необходимо исследовать обе эти стороны — мышление и эмоции ребенка. Исследуя развитие интеллектуальной стороны личности, Выготский прежде всего изучал формирование самосознания ребенка, говоря, что понятие «личность» как культурное, социальное образование тождественно самосознанию. При этом в процессе становления самосознания происходит овладение ребенком собственной психикой и собственным поведением, уменьшается его зависимость от непосредственно окружающей его действительности, поэтому среди важнейших элементов развития личности Выготский выделил и развитие воли, которая позволяет ребенку действовать под влиянием своего мировоззрения.

В процессе формирования личности ребенок переходит от неосознанного миродействия к осознанию своего «Я», своего внутреннего мира и к формированию устойчивого и сознательного отношения к окружающему, к другим людям. Так как личность, по мнению Выготского, есть социальное, надприродное в человеке и представляет собой результат его культурного развития, то, как и все высшие психические функции, она формируется в процессе интериоризации социальных, культурных форм поведения, которые становятся способами индивидуального приспособления, поведения и мышления.

Говоря о влиянии среды на развитие личности, Выготский пришел к выводу, что среда определяет развитие личности через переживание ребенком ее воздействий. При этом он ввел такое важнейшее понятие, как «социальная ситуация развития». Новым является и сам подход Выготского к среде, которую он не считал неизменной, стабильной. Он отмечал, что в зависимости от возраста, от развития сознания ребенка, он по-разному оценивает значение неизменной, на первый взгляд, среды; по-разному переживает одни и те же факты, и, следовательно, в разные периоды жизни среда оказывает на ребенка разное влияние. Такое изменение социальной ситуации развития ребенка как раз и происходит в период кризисов, выводя ребенка на новый уровень развития. Таким образом, хотя в центре структуры личности стоят интеллект, самосознание и мировоззрение ребенка, однако формируется эта структура прежде всего под влиянием эмоционального отклика ребенка на изменение среды.

О роли культуры в развитии личности говорил и другой известный ученый **Г.Г. Шпет**. Он считал, что человечество в процессе своего развития создает новый мир, социально-культурный, существующий помимо мира природного. Социальное бытие в этом мире превращает человека в социально-культурный субъект, и его рефлексы из чисто биологических актов трансформируются в поведение, имеющее определенный социальный смысл. Таким образом, социальное бытие человека превращает его самого в социальную личность, поведение которой служит определенным знаком для других людей и одновременно для него самого. Одним из важнейших знаков как раз и является речь.

Таким образом, Шпет пришел к выводу о том, что сознание человека носит культурно-исторический характер, важнейший элемент которого есть слово, открывающееся детям не только при восприятии предмета, но и, главным образом, при усвоении его в виде знака, слова. Интерпретацию этого слова дети получают в процессе социального общения как со взрослыми, так и друг с другом. В своей работе «Введение в этнопсихологию» Шпет доказывал, что дети впитывают культуру только в процессе переживания, т.е. не любое общение, не любая передача фактов, но только та, которая может вызвать эмоциональный отклик детей, способствует их развитию и усвоению новых знаний.

В отличие от Юнга, которого интересовало содержание прошлого народов, зафиксированное в их архетипах, для Шпета было

важнее понять, как изменились переживания людей в зависимости от времени и места проживания. Анализируя эту динамику, он пришел к выводу, что она складывается из присвоения известных исторических и социальных взаимоотношений и противопоставления их другим народам. Такое присвоение происходит прежде всего в эстетической деятельности. При этом сначала данные знания нейтральны для ребенка, но постепенно приобретают эмоциональную насыщенность. Таким образом, национальная и культурная идентичность, о которой позднее говорил Эриксон, складывается, по мнению Шпета, в процессе эмоционального отождествления ребенка со своим народом и его культурой, причем происходит это отождествление в процессе присвоения не столько знаний, сколько переживаний, т.е. отношения окружающих к данным знаниям.

Именно с этой точки зрения и рассматривал Шпет роль искусства в формировании личности. Он считал, что искусство является специфическим видом знания, особенности которого связаны с его эмоциональной первичностью. Передача в искусстве определенного переживания дает возможность сформировать новое понятие, которое основывается на сотворчестве с автором, вызывающем, на основе внешних экспрессивных форм произведения, сопереживание, сочувствие.

Воспитательная ценность искусства проявляется и в том, что эти переживания бессознательные и потому вызывают эмоции слушателей тогда, когда разум мог бы отвергнуть данные идеалы. Это особенно важно в детской психологии, так как маленькие дети часто не могут еще полностью осознать те идеалы и ценностные ориентации, которые хотят воспитать в них взрослые. Подростки же, наоборот, часто рационально отвергают многие значимые для окружающих взрослых ценности. Таким образом, искусство может помочь в формировании нового самосознания, так как, отдаваясь наслаждению, человек бессознательно и непринужденно преображается, и у него формируются новое мировоззрение, новые идеалы. При этом формируется собственно культурное сознание ребенка, так как, наслаждаясь культурным произведением, он постепенно осознает себя культурной личностью. Так, вызываемые культурой «социальные эмоции» помогают социализации человека, регулируя процесс его вхождения в окружающий социум.

Эти положения Шпета легли в основу практической работы с детьми в Государственной академии художественных наук (ГАХН), вице-президентом которой он был. Работа проводилась руководителем физико-психологического отделения академии **А.В. Бакушинским**.

В своей деятельности Бакушинский стремился соединить теоретические исследования в области зрительного восприятия и изобразительного творчества с художественным воспитанием детей. По мнению ученого, искусство, которое в своей основе всегда коллективно и надличностно, является материальной основой духовной жизни. Как и для Шпета, для Бакушинского в искусстве первично именно переживание. Но оно, по его мнению, включает в себя познание содержания и формы искусства в их объективной значимости от личного до общечеловеческого.

Исходя из этих теоретических позиций, Бакушинский разработал уникальную систему эстетического воспитания, конечную цель которой он видел в воспитании культурной творческой личности. Поэтому особое внимание он уделял обучению детей умению «видеть», воспринимать изображение, а также создавать собственные картины, отражающие их переживания. Им были разработаны специальные методики обучения детей живописи, и по этим программам проводились занятия в открытых им школах в Москве и Московской области. Говоря о значении данной работы, Бакушинский подчеркивал, что, хотя далеко не все дети становятся профессиональными художниками, каждый человек должен стать творцом в области избранного им дела. Именно в этом и состояла задача его уроков, которые формировали и направляли творческую активность детей.

С точки зрения практической детской психологии, наибольшее значение имели в то время работы, связанные с исследованием одаренности и трудновоспитуемости детей. В принципе все психологи сходились на том, что одаренность имеет два основания — природное, биологическое, и социальное, связанное с условиями жизни. Поэтому ученые отмечали необходимость внимательного подхода к воспитанию и обучению одаренных детей, опасность при неправильном подходе затормозить их развитие. А.С. Грибоедов писал, что одаренность — это образование комплекса цепных, высших сочетательных рефлексов, и, таким образом, она, как любая соотносительная деятельность, есть результат

опыта либо индивидуального, либо видового. Зависимость одаренности от среды не только декларировалась Грибоедовым, но и доказывалась важными экспериментами, в которых под влиянием обучения одаренность детей повышалась на 103%.

Большое внимание проблеме одаренных детей уделял психолог **П.П. Блонский**. В своих работах, посвященных исследованию природы одаренности, он выдвинул идею о том, что на одаренность влияет не только и не столько генетическая наследственность ребенка, сколько та среда, в которой живет он и жили его предки, уровень их культуры, образования, социальное положение. При этом он ввел понятия хроматин-наследственности и социал-наследственности, подчеркивая роль социальной наследственности в формировании «гениальных династий» в определенной профессии. Необходимо отметить тот факт, что Блонский, как и большинство психологов того времени, говоря об одаренности, имел в виду прежде всего общую одаренность, под которой понимал интеллект ребенка, а не специальную одаренность.

Особенно волновали его вопросы обучения одаренных детей. Блонский доказывал необходимость создания специальных школ для одаренных детей. Эту мысль поддерживал и В.М. Экземплярский, который считал, что если школы для умственно отстающих детей необходимы из принципа социальной справедливости, то школы для одаренных детей нужно открывать, исходя из требований социального прогресса. Разделяя это мнение, Б.А. Артемов говорил о том, что именно талантливым детям надо уделять особое внимание, так как неверно утверждение, что талант всегда пробьется. Он считал, что, наоборот, талант всегда более чужок и раним и требует бережного отношения к себе.

Исследуя проблему одаренности, **Л.С. Выготский** выдвинул очень интересную мысль о том, что одаренность, как и характер, — не статическое, но динамическое образование, развитие которого идет противоречиво. Такое понимание дает возможность рассматривать одаренность и дефективность как два разных исхода процесса компенсации, как плюс и минус одаренности. При этом он выдвигал новую для того времени идею о том, что одаренность не есть нечто однородное, единое, но является сложным образованием, состоящим из ряда функций и элементов, находящихся в сложной структуре и сложных отношениях друг с другом. Анализируя связь одаренности с культурным развитием

ребенка, он говорил о том, что культурное развитие имеет тенденцию, с одной стороны, к нивелированию отдельных различий естественной одаренности, а с другой — к увеличению масштаба и расширению разброса различных степеней одаренности. То есть разброс одаренности у животных и детей больше, чем у взрослых культурных людей, но, с другой стороны, именно культура, воздействуя на одаренность, усиливает разницу в развитии детей с разным уровнем способности, так как отсталые дети, например, не могут даже овладеть грамотой или счетом, а талантливые достигают вершин в науке и раздвигают ее горизонты.

Одной из центральных проблем для детской психологии того времени была проблема «трудных» детей. Она стояла чрезвычайно остро в связи с большим числом беспризорных, педагогически запущенных детей, для правильного воспитания которых были особенно необходимы рекомендации психологов. Наиболее важными для практики были исследования, направленные на составление классификации «трудных» детей, а также на анализ роли наследственности и неблагоприятной среды в происхождении трудностей.

В.Н. Осипова и **В.Н. Мясищев** одними из первых попытались дать классификацию «трудных» детей исходя из их личностных особенностей, под которыми они понимали не только индивидуальные черты, но и тип воспитания в семье. Подчеркивая важность семьи и типа семейного воспитания для анализа причин появления трудностей и их коррекции, В.Н. Мясищев совместно с П.Г. Бельским провел работу по классификации типов семей и соответственно видов коррекционной работы с детьми и родителями. При этом Мясищев, как и Блонский, впервые начал изучение трудных детей в условиях педагогического процесса.

Проведенная Г.Я. Кучером работа по исследованию «трудных» детей выявила связь между социальными условиями и явлениями нервно-психических срывов. По его мнению, существует некоторая врожденная предрасположенность к таким срывам, так как они происходят чаще у детей впечатлительных, эмоциональных, у которых меньше способов самозащиты. Однако проявляется эта предрасположенность, как подчеркивал Г.Я. Кучер, только при неблагоприятных условиях.

С его мнением были согласны и Осипова, и Мясищев, и Блонский. Таким образом, в отличие от З. Фрейда, отечественные

ученые полагали, что главной причиной асоциального поведения является среда, а стремления, желания, страхи ребенка — это лишь условия, которые облегчают или затрудняют возможность для ребенка противостоять неблагоприятным условиям среды.

Большое значение для понимания причин возникновения трудностей в развитии личности ребенка имела работа **А.А. Невского**. Он считал, что аномалии и трудности в развитии ребенка возникают в результате несоответствия богатства его социального опыта и ограниченности его биологических ресурсов. Это вызывает несоответствие биоритма и социоритма в развитии, приобретающее конфликтный характер. Реабилитационная работа с такими детьми, по мнению Невского, сводится к сглаживанию этих противоречий и формированию у детей социально ценных установок, которые вытесняют или сублимируют патологические установки.

Особенно важной для разработки коррекционных программ стала работа **П.И. Люблинского**, анализировавшего трудности включения ребенка в социальный коллектив и возникающие при этом осложнения при общении. По его мнению, развитие социальных реакций ребенка идет по пути расширения круга лиц, охватываемых его социально-симпатическими переживаниями, которые формируют личность ребенка. Таким образом, социальные образования, в которых воспитывается ребенок до вступления во взрослую жизнь, играют роль «защитных кругов», ограждающих ребенка от распыления его еще неустановившейся социально-симпатической реакции, причем с возрастом происходят постепенное расширение кругов общения и выработка новых социальных установок на базе старых. Каждый из этих кругов (семья, детский сад, школа и т.п.) замыкает жизнь ребенка в определенные рамки до тех пор, пока новые настроения не развернут этот круг к более широкому социальному общению. Выпадение из жизни ребенка отдельных защитных кругов, по мнению П.И. Люблинского, деформирует его психику и приводит либо к недоразвитию необходимых социально-симпатических реакций, либо к переключению их в социально нежелательные формы. Он также подчеркивал, что особенно сильно эти проблемы проявляются в юношеском возрасте, когда в детских коллективах возникает стремление к самоутверждению, демонстрации личностных качеств. Но для таких переживаний необходима эмоциональная подготовка, которой нет у детей с неразвитыми социально-симпа-

тическими реакциями. Это и приводит к юношескому протесту против коллектива взрослых, принятого там уклада, который может принять форму хулиганства, повышенной сексуальности, углубления в себя и ухода от общения.

Развитие отечественной детской психологии в 50—60-е годы

В 20—30-е годы были заложены основы подхода к психическому развитию детей, получены важные материалы об отдельных сторонах и закономерностях этого развития. Хотя постановление о запрете педологии и нанесло серьезный удар по этой работе, однако, несмотря на трудности, психологические исследования детского развития не прекращались, а с 50-х годов они стали приобретать все большее распространение, появились новые исследования и новые имена. В этот период развитие детской психологии было тесно связано с деятельностью учеников и последователей Л.С. Выготского — А.В. Запорожцем, Д.Б. Элькониным, Л.И. Божович, М.И. Лисиной.

А.В. Запорожец считал, что психические процессы являются разновидностями ориентировочных процессов. Так, восприятие — это ориентировка в свойствах и качествах предметов, мышление — ориентировка в их связях и отношениях, а эмоции — ориентировка в личностных смыслах. Запорожец пришел к выводу о роли ориентировки как ведущей части действия при исследовании произвольных движений и их формирования у детей. В его экспериментах детям надо было прыгнуть как можно дальше, провести машинку по лабиринту или пробежать по определенному маршруту сначала с предварительной ориентировкой (например, проводилась черта, до которой детям надо было допрыгнуть), а затем без ориентировки (прыгать как можно дальше). Оказалось, что практически все дети прыгают дальше, если есть ориентировка, т.е. хотя бы черта, до которой надо допрыгнуть. Точно так же они лучше ведут машину и координируют свои действия при выделении ориентировочного этапа. Исследования Запорожца привели его к выводу о том, что ориентировка проходит несколько этапов — от внешней, развернутой, к внутренней, свернутой.

Кроме исследования произвольных действий, Запорожец изучал развитие восприятия и мышления, а также процесс формирования эмоций и чувств у дошкольников. Он считал, что в дошкольном возрасте восприятие является ведущим психическим процессом, объясняя этим роль образной памяти и образного мышления в этом возрастном периоде. Было доказано, что существуют определенные виды деятельности, к которым сензитивно восприятие (рисование, конструирование и т.д.), и выделены этапы его развития. Исследование структуры восприятия показало, что оно состоит из перцептивных действий (ориентировки в свойствах предметов), сенсорных эталонов (образов, которые определяют и направляют процесс восприятия) и действий соотнесения, благодаря которым предмет относится к определенному эталону и узнается детьми. На основании этих работ **Л.А. Венгер** доказал существование модельной формы мышления, промежуточной между образным и логическим мышлением. Он также разработал программы развивающего обучения для дошкольников, позволяющие сформировать логические операции обобщения, классификации на образном материале, доступном для детей этого возраста.

К тем же выводам, что и Запорожец, пришел и **П.Я. Гальперин**, который изучал развитие уже не внешней, но внутренней, умственной деятельности. Он считал, что из трех компонентов действия — ориентировки, исполнения и контроля — наибольшее значение имеет именно ориентировка. Правильно заданная ориентировочная основа дает возможность с первого раза выполнить действие безошибочно. Как и Скиннер, Гальперин пришел к выводу, что при ориентировке и контроле наибольшее значение имеет поэтапность и возможность внешнего контроля за ходом выполнения действия. Однако в то время как у Скиннера процесс решения задачи, так же как и контроль за ее выполнением, оставался всегда внешним, у Гальперина происходили постепенная интериоризация действия и превращение его во внутреннее, умственное действие. Поэтому теория Гальперина получила название теории поэтапного формирования умственных действий. В то же время Гальперин исследовал разные способы задания ориентировочной основы и пришел к выводу о значении проблемного обучения, а также изу-

чал разные условия, способствующие автоматизации и интериоризации умственного действия. Исследования развивающего обучения были продолжены В.В. Давыдовым, Н.Ф. Талызиной, А.И. Подольским.

Исследования **Д.Б. Эльконина** были посвящены проблемам игровой деятельности и периодизации. Он выделял структуру игровой деятельности, в число основных элементов которой входят сюжет (во что играют), содержание (как играют), роль, воображаемая ситуация, правило, игровые действия и операции, игровые отношения. По мнению Эльконина, наибольшее значение в игре имеет не воображаемая ситуация, как предполагал Выготский, а роль, которая дает возможность ребенку овладеть своим поведением, так как в ней скрыто правило поведения в данной игре. Изучение этапов развития игровой деятельности продемонстрировало, что вначале в ней воспроизводятся действия взрослых, а затем их взаимоотношения. Эльконин также показал, что развитие игры происходит от игр с открытой ролью и скрытым правилом к играм с открытым правилом и скрытой ролью. Исследования Эльконина выявили не только структуру и этапы развития игры, но и ее ведущее значение для формирования психических функций и личностных качеств детей, что и позволило ему доказательно говорить о ведущей роли игровой деятельности в дошкольном возрасте.

Большое значение имела и разработанная им периодизация, в которой он выделил две стороны в деятельности — познавательную и мотивационную, или, как он писал, ребенок — предмет и ребенок — взрослый. Эти стороны существуют в каждой ведущей деятельности, но развиваются неравномерно, чередуясь по темпу развития в каждом возрастном периоде. Так, в младенческом возрасте интенсивно развивается мотивационная сторона (ребенок — взрослый), эта же сторона лидирует в дошкольном и подростковом периодах. В то же время в раннем детстве, у младших школьников и юношей наиболее интенсивно развивается операционная сторона (ребенок — предмет). С точки зрения Эльконина, кризис как раз совпадает с периодом максимального разрыва между уровнем развития двух сторон деятельности. Его возникновение объясняется именно необходимостью изменить деятельность, чтобы дать возможность и другой стороне достичь необходимого уровня развития, так как в противном случае существует опасность полного разрыва между операцио-

нальной и мотивационной сторонами, что может привести к нарушениям в поведении ребенка.

Изучение критических периодов дало возможность Эльконину выделить сходные по значению и причинам возникновения кризисы трех лет и 11–13 лет (подростковый кризис), в течение которых отстающая мотивационная сторона начинает приобретать доминирующее значение. Эти кризисы он считал наиболее аффективными и значимыми в психическом развитии. С другой стороны, похожи и кризисы года, семи лет и 15–16 лет, так как в эти периоды отстающая операционная сторона начинает догонять мотивационную. Эти кризисы не имеют такой выраженной аффективной окраски и отделяют один период психического развития от другого, в то время как мотивационные отделяют одну эпоху от другой.

Исследования **Л.И. Божович** были связаны с процессом формирования личности детей, который она понимала как развитие независимости от окружающей ситуации, когда поведение человека определяется не внешней ситуацией, но внутренними мотивами. Она выделила личностные компоненты в каждом возрастном кризисе, говоря о превращении ребенка из объекта в субъект в конце первого года жизни, о появлении осознания себя как субъекта действия в три года, как субъекта в системе социальных отношений в семь лет и, наконец, об осознании своей личностной уникальности и ценности в подростковом возрасте.

Проблема развития общения взрослых и детей была в центре внимания **М.И. Лисиной** и ее сотрудников. Было выделено несколько этапов в этом процессе в течение первых семи лет жизни детей, а также критерии их сформированности и те новообразования в структуре личности и интеллекта, которые напрямую связаны с тем или иным этапом общения.

В настоящее время отечественная детская психология переживает новый этап, в котором тесно переплетаются практические и теоретические проблемы. Изменение социальной ситуации привело к необходимости пересмотра некоторых методологических основ, принципов построения отечественной детской психологии,

хотя основные постулаты о культурно-исторической концепции Выготского сохраняют свое значение.

Однако с необходимостью встал вопрос о развитии таких областей, как психология личности, эмоциональное развитие детей, формирование половой идентификации, которые мало исследовались в отечественной психологии, в то время как успехи в изучении познавательного развития не могут быть оспорены. В этих исследованиях гораздо легче, в силу накопленного фактического и теоретического материала, сравнивать достижения отечественных ученых (Выготского, Блонского, Запорожца, Венгера, Эльконина) с современными зарубежными концепциями. В то же время отсутствие разработанной теоретической базы в исследованиях личности привело к тому, что в настоящее время происходит эклектическое соединение различных теорий (психоанализа, гуманистической психологии, персонализма, интуитивизма и даже религиозных концепций личности) в попытках применить эти смешанные подходы в психотерапевтической практике. Так как такие эклектические подходы достаточно субъективны, то в отечественной психологии в настоящее время существует множество мало связанных между собой школ и научных групп, в то время как для зарубежной науки характерен, наоборот, процесс конвергенции многочисленных психологических концепций.

Серьезные проблемы в настоящий момент стоят перед отечественной практической детской психологией, причем они во многом напоминают проблемы, которые стояли перед российской наукой в 20-е годы. Прежде всего это вопросы диагностики, модификации тестов и способов их применения в школах и детских садах. Отсутствие квалифицированных кадров и низкий уровень психологической грамотности приводят к тому, что применение тестов часто необъективно, а психологическая коррекция не дает удовлетворительных результатов.

Низкая квалификация практических психологов снижает отдачу и от развивающих программ обучения, которые сейчас разрабатываются отечественными учеными для различных учебных заведений. Создание таких программ, так же как и программ для одаренных детей и детей с задержкой умственного развития, является одним из приоритетных направлений в отечественной детской психологии. Большое значение име-

ет и формирование службы психологической коррекции, которая дала бы возможность не только диагностировать причины отклонений в развитии детей, но и корректировать эти отклонения.

Таким образом, перед отечественной психологией стоят важные задачи, которые она в состоянии разрешить, используя значительный материал, который накоплен предыдущими поколениями ученых, и потенциальные возможности нашей науки.

ВОПРОСЫ

1. Какие проблемы стояли в центре внимания российских психологов в начале века?
2. Какие этапы в развитии детской психологии в России можно выделить?
3. В чем причина разницы в уровне теоретических и практических исследований в начале века и в 20–30-е годы?
4. В чем заключалась разница во взглядах на роль наследственности и среды у представителей биогенетического и социогенетического направлений?
5. Как была пересмотрена роль среды в психическом развитии в концепции Басова?
6. Какой механизм формирования психики был открыт Выготским?
7. В чем сущность разногласий между Выготским и Блонским по вопросу о происхождении мышления и речи?
8. Что является критериями детства в периодизациях Выготского и Блонского?
9. Какие виды влияния коллектива на личность были описаны Бехтеревым?
10. Как проблемы в контексте формирования личности ребенка изучались в отечественной психологии в 20–30-е годы?

ЛИТЕРАТУРА

Басов М.Я. Избранные психологические произведения. — М., 1975.

Бехтерев В.М. Объективная психология. — М., 1991.

Бехтерев В.М. Объективное изучение личности. — Пг., 1923.

Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические произведения: В 2 т. — М., 1979.

- Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. — М., 1982.
- Гальперин П.Я.* Введение в психологию. — М., 1976.
- Зеньковский В.В.* Психология детства. — Екатеринбург, 1995.
- История становления и развития экспериментально-психологических исследований в России. — М., 1990.
- Лазурский А.Ф.* Общая и экспериментальная психология. — СПб., 1912.
- Марцинковская Т.Д., Ярошевский М.Г.* 100 выдающихся психологов мира. — М., 1996.
- Никольская А.А.* Возрастная и педагогическая психология дореволюционной России. — Дубна, 1995.
- Психологическая наука в СССР: В 2 т. — М., 1959.
- Смирнов А.А.* Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. — М., 1975.
- Шпет Г.Г.* Избранные психологические произведения. — М., 1996.
- Ярошевский М.Г.* Выготский: в поисках новой психологии. — СПб., 1993.

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ

- АДАПТАЦИЯ** — постоянный процесс активного приспособления ребенка к социальной среде.
- АМБИВАЛЕНТНОСТЬ ЧУВСТВ** — двойственность, противоречивость нескольких, одновременно испытываемых эмоциональных отношений.
- АПЕРЦЕПЦИЯ** — зависимость восприятия от прошлого опыта и от содержания деятельности человека.
- АРХЕ** — первооснова мира, главная составляющая часть души.
- АРХЕТИП** — центральное понятие аналитической психологии Юнга. Представляет собой образы, отражающие содержание культуры данного общества, которые передаются от поколения к поколению и скрыты в коллективном бессознательном.
- АССОЦИАНИЗМ** — первая психологическая школа, возникшая в XVIII в. Объясняла происхождение всех психических процессов принципом ассоциации.
- АССОЦИАЦИЯ** — связь между психическими явлениями, при которой восприятие одного из них влечет за собой появление другого.
- БИОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ЗАКОН** — закон, описывающий открытое немецкими естествоиспытателями Ф. Мюллером и Э. Геккелем соотношение между этапами внутриутробного развития ребенка и этапами развития биологического вида.
- БИХЕВИОРИЗМ** — психологическое направление, отрицающее сознание как предмет исследования и сводящее психику к различным формам поведения.
- ВЕДУЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** — вид деятельности, с которой на данном этапе онтогенеза связано возникновение важнейших психических новообразований.
- ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ** — отрасль психологической науки, изучающая закономерности этапов психического развития и формирования личности на протяжении онтогенеза человека от рождения до старости.
- ВЫСШИЕ ПСИХИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ** — сложные прижизненно формирующиеся психические процессы, социальные по своему происхождению. Отличительной особенностью ВПФ является их опосредованный характер и произвольность.
- ГЕШТАЛЬТПСИХОЛОГИЯ** — психологическое направление, выдвинувшее программу изучения психики с точки зрения целостных структур — гешталтов, первичных по отношению к своим компонентам.
- ГЛУБИННАЯ ПСИХОЛОГИЯ** — ряд психологических школ, придающих решающее значение в организации человеческого поведения бессознательным, расположенным в слоях психики мотивам (влечениям, желаниям).
- ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ** — психологическое направление, признающее главным предметом исследования личность человека, рассматриваемую как уникальную целостную систему, стремящуюся к самоактуализации и постоянному личностному росту.
- ДЕТЕРМИНИЗМ** — закономерная и необходимая зависимость психических явлений от порождающих их фактов. Психологический детерминизм исходит из всеобщей причинной обусловленности психических явлений и состояний.

ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ — отрасль психологической науки, изучающая закономерности этапов психического развития и формирования личности на протяжении периода детства.

ДУША — понятие, отражающее исторически изменявшиеся воззрения на психику животных и человека.

ЗНАК — предмет (явление), служащий представителем другого предмета (явления).

ИДЕНТИФИКАЦИЯ — уподобление, отождествление с чем-либо или с кем-либо.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ — устойчивая, индивидуально-специфическая система психологических средств и способов выполнения деятельности.

ИНСАЙТ — внезапное и невыводимое из прошлого опыта понимание существенных отношений и структуры ситуации в целом, на основе которого достигается осмысленное решение проблемы.

ИНТЕРИОРИЗАЦИЯ — формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению внешнего опыта, переданного другими в виде сообщения или формы поведения.

КАЛОКАГАТИЯ — совокупность добродетелей, то есть гармоническое развитие и тела, и души.

КАТАРСИС — эмоциональное потрясение, вызывающее состояние внутреннего очищения, разрядки.

КРЕАТИВНОСТЬ — творческие способности человека, проявляющиеся в разных сферах деятельности и характеризующие его личность.

МОТИВ — побуждение к деятельности, связанное со стремлением к удовлетворению потребности.

НАУЧЕНИЕ — процесс и результат приобретения индивидуального опыта, независимо от мотивации и способа этого приобретения — целенаправленного или стихийного.

НУС — всеобщий разум, нематериальное хранилище всеобщих знаний, накопленных человечеством.

ОДАРЕННОСТЬ — качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешное выполнение деятельности.

ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ — дети, обнаруживающие общую (интеллектуальную) или специальную (к конкретной деятельности) одаренность.

ОНТОГЕНЕЗ — процесс формирования основных структур психики индивида в течение его детства.

ПЕДОЛОГИЯ — комплексная наука о ребенке, имеющая практико-ориентированный характер и ставящая задачу всестороннего изучения ребенка и составления целостного представления о его жизни и психическом развитии.

ПЕРСОНАЛИЗМ — направление в психологии, созданное В. Штерном, считающее предметом исследования целостную личность как особую первичную реальность.

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ (КОГНИТИВНЫЕ) ПРОЦЕССЫ — психические процессы, отражающие различные стороны действительности в виде образов или представлений (восприятие, память), которые впоследствии преобразуются при помощи мышления и воображения. Эти процессы являются инструментами познания окружающего мира, картина которого создается на основе полученных познавательными процессами данных.

ПСИХОАНАЛИЗ — метод исследования глубинных, бессознательных структур психики.

ПСИХОЛОГИЯ — наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности.

- РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ** — закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях.
- РАЦИОНАЛИЗМ** — концепция, объясняющее происхождение знания из данных, полученных мышлением. При этом знания о частных предметах формируются у человека на основе ощущения и восприятия, но знания о всеобщих закономерностях и понятиях могут быть получены (или извлечены) только из разума или при его помощи.
- РЕКАПИТУЛЯЦИИ ТЕОРИЯ** — теория Холла, распространившая биогенетический закон и на психическое развитие детей. Эта теория доказывала, что онтогенез есть краткое повторение филогенеза.
- РЕФЛЕКСИЯ** (интроспекция, самонаблюдение) — процесс самопознания человеком своих внутренних психических состояний и переживаний. Рефлексия является одним из первых методов исследования психики.
- РЕЧЬ ЭГОЦЕНТРИЧЕСКАЯ** — речь, внешняя по форме и внутренняя по содержанию, то есть обращенная к себе.
- СЕНСУАЛИЗМ** — концепция, объясняющее происхождение всех видов знания из данных, полученных органами чувств. При этом ощущение, восприятие и память являются основой знаний о частном (единичных предметах или ситуациях). Обобщение этого первичного знания с помощью мыслительных операций приводит к формированию понятий, знания о всеобщем.
- СОЦИАЛИЗАЦИЯ** — процесс и результат активного присвоения человеком норм, идеалов, ценностных ориентаций, установок и правил поведения, значимых для его социального окружения.
- СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ** — специфическая для каждого возрастного этапа система отношений ребенка с окружающим миром, отраженная в его переживаниях.
- СПОСОБНОСТИ** — индивидуально-психологические особенности, обуславливающие легкость и быстроту обучения.
- ТЕСТ** — стандартизированная система заданий, позволяющая быстро и объективно измерить уровень развития определенного психологического качества. Выделяют тесты интеллекта, тесты одаренности (креативности), тесты достижений и личностные тесты.
- ТРАНСФЕР** — применяемый в психоанализе термин, обозначающий перенос на психотерапевта эмоционального отношения пациента к значимым для него людям, прежде всего родителям.
- ТРУДНЫЕ ДЕТИ** — термин, существовавший в психологии для обозначения детей, не отвечающих по своим интеллектуальным и личностным качествам возрастной норме. В эту категорию попадали как дети с умственной отсталостью, так и трудновоспитуемые и, иногда, одаренные дети.
- ФИДОГЕНЕЗ** — процесс возникновения и исторического развития психики животных и человека.
- ФРУСТРАЦИЯ** — психическое состояние человека, вызванное трудностями (объективными или субъективными), возникающими в процессе достижения цели.
- УСТАНОВКА** — бессознательная готовность человека действовать определенным образом и в определенном направлении.
- ЭЙДОЛА** — обозначение невидимой глазу мини-копии предмета в древнегреческой психологии. Попадая в органы чувств, эйдола вызывает представление о данном предмете.
- ЭМПИРИЗМ** — концепция, доказывающая, что истинная картина мира формируется на основе опытного знания.
- ЭТОЛОГИЯ** — наука об общебиологических основах и закономерностях поведения животных.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Проблема воспитания ребенка в психологических учениях античности, средневековья и эпохи Возрождения	
Возрастная психология Древней Греции	7
Подход к психологическому развитию детей в период эллинизма	30
Психологические аспекты обучения и воспитания детей в период средневековья	45
Вопросы психологического развития детей в эпоху Возрождения	54
Глава 2. Подход к проблемам детской психологии в философских теориях сознания	
Исследования психологического развития детей в Новое время	59
Выделение детской психологии в самостоятельную область психологической науки	85
Глава 3. Развитие детской психологии в первые десятилетия XX в.	
Стенли Холл и его концепция педологии	107
Основные теории детского развития первой трети XX в.	111
Глава 4. Подход к проблеме психического развития детей в основных психологических школах	
Психоаналитическая концепция детского развития	135
Подход к психическому развитию как к научению в школе бихевиоризма	167
Исследования психического развития детей в гештальтпсихологии	179
Исследования познавательного развития в русле генетической психологии	194
Подход к психическому развитию в гуманистической психологии	205
Глава 5. Развитие детской психологии в России	
Становление отечественной детской психологии	221
Формирование и развитие советской детской психологии	230
Развитие отечественной детской психологии в 50–60-е годы	261
Основные понятия	268

Подготовлено к изданию при участии
ЛПА «Кафедра М»

Учебное издание

Марцинковская Татьяна Давыдовна
ИСТОРИЯ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Зав. редакцией *В.А.Салахетдинова*
Редактор *Е.В.Сатарова*
Художник *Ю.В.Токарев*
Компьютерная верстка *Ф.П.Дорохов*
Корректор *И.А.Григалашвили*

Лицензия ЛР № 064380 от 04.01.96.
Сдано в набор 24.07.98. Подписано в печать 14.10.98.
Формат 60×90¹/₁₆. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 17,0. Тираж 15 000 экз.
Зак. 1307.

«Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС».
117571, Москва, проспект Вернадского, 88.
Московский педагогический государственный университет.
Тел.: 437-11-11, 437-25-52, 437-99-98; тел./факс: 932-56-19.
E-mail vlados@dol.ru
<http://www.vlados.ru>

Государственное унитарное предприятие
ордена Трудового Красного Знамени полиграфический комбинат
Государственного комитета Российской Федерации по печати.
410004, Саратов, ул. Чернышевского, 59.

Автор учебника **ТАТЬЯНА ДАВЫДОВНА МАРЦИНКОВСКАЯ**— доктор психологических наук, профессор Московского педагогического государственного университета — более 20 лет занимается проблемами методологии и истории психологии и, прежде всего, истории возрастной психологии. В ней раскрывается динамика взглядов на проблему психического развития детей, дается сравнительный анализ психологических взглядов ученых античности, Средневековья и Нового времени.

ISBN 5-691-00200-7



ГУМАНИТАРНЫЙ
ИЗДАТЕЛЬСКИЙ