

УЧЕБНИК
ДЛЯ ВУЗОВ

ПИТЕР®

Е. О. Смирнова



Детская ПСИХОЛОГИЯ

Основные понятия и теории детской психологии ■

Младенчество (первый год жизни) ■

Ранний возраст (от 1 года до 3 лет) ■

Дошкольный возраст ■

**3-е издание,
переработанное**

ДОПУЩЕНО МИНИСТЕРСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Елена Олеговна Смирнова
Детская психология.
Учебник для вузов
Серия «Учебник для вузов (Питер)»

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=30790029

*Елена Смирнова. Детская психология. Учебник для вузов: Питер;
Санкт-Петербург; 2016
ISBN 978-5-496-02111-1*

Аннотация

Учебник содержит системное изложение курса детской психологии, в котором представлены основные понятия и теории детского развития, раскрываются закономерности психического развития ребенка от рождения до окончания дошкольного детства. Развитие ребенка рассматривается в контексте его общения со взрослым, особый акцент делается на роли взрослого в каждый возрастной период. Содержащаяся в книге информация поможет читателю в создании базового психологического знания, необходимого для понимания ребенка, педагогической работы и общения с детьми.

Издание предназначено в первую очередь для студентов педагогических и психологических специальностей, но может быть использовано в целях повышения квалификации работников образования специалистами

дошкольных учреждений и всеми, кому интересны вопросы психического развития и воспитания детей.

Содержание

| | |
|--|----|
| Часть I | 7 |
| Глава 1 | 7 |
| Детская психология – наука о душе ребенка | 7 |
| Понятия роста и развития | 10 |
| Что дает ребенку природа? | 13 |
| Специфика развития человеческого ребенка | 17 |
| Детство как социокультурный феномен | 19 |
| Место детской психологии в системе смежных наук | 24 |
| Резюме | 29 |
| Вопросы и задания | 30 |
| Глава 2 | 31 |
| Метод наблюдения | 32 |
| Метод эксперимента | 37 |
| Вспомогательные методы детской психологии | 43 |
| Резюме | 44 |
| Вопросы и задания | 46 |
| Глава 3 | 48 |
| Этологический подход к психическому развитию ребенка | 50 |
| Психоаналитическая теория | 54 |

Елена Смирнова
Детская психология.
Учебник для вузов
3-е издание,
переработанное

Рецензенты:

Б. Д. Эльконин – доктор психологических наук, профессор

Т. Д. Марцинковская – доктор психологических наук, профессор

© ООО Издательство «Питер», 2016

© Серия «Учебник для вузов», 2016

Часть I

Введение в детскую психологию

Глава 1

Предмет и задачи детской психологии

Детская психология – наука о душе ребенка

Психология – наука о душе. Уже в этом привычном для каждого психолога выражении кроется некоторый парадокс. Ведь наука нацелена на получение четких, объективных, рациональных знаний о мире. Научное исследование предполагает строгое измерение, объективный анализ, не зависящий от методов, которыми пользуется ученый, и однозначность полученных результатов. Это означает, что предмет научного исследования должен быть измеряемым, объективным (то есть восприниматься извне) и разложимым на составные части. Но такие методы невозможно приложить к душе, поскольку ее нельзя увидеть, измерить и представить как объект, совершенно не зависящий от самого исследова-

теля. Душа человека в принципе ненаблюдаема и неизмерима. В то же время нельзя усомниться в истинности и объективности ее существования. Каждый человек знает о силе и реальности собственных желаний, воспоминаний, переживаний, страстей и многих других душевных явлений, которые, несмотря на свою «невидимость», являются вполне объективно существующими и производят множество вполне ощутимых и внешне воспринимаемых форм поведения и изменений в окружающем предметном мире. Можно с уверенностью сказать, что наши мысли, чувства, отношения не менее реальны, чем другие объективно существующие предметы и процессы окружающего мира. Но первые существуют не в окружающем, а во внутреннем, душевном мире человека и поэтому требуют совершенно других методов и подходов, чем те, которые используются в естественных науках, изучающих явления внешнего мира (физике, химии, биологии и др.). Конечно, можно и человека рассматривать как предмет физики или биологии. При этом мы будем изучать не душевные явления, а строение и функционирование организма человека. Психологию же интересуют именно внутренние, душевные явления, недоступные непосредственному наблюдению, но вполне реальные и чрезвычайно важные для жизни каждого человека. Очевидно, что понять, выявить и изучить эти явления чрезвычайно трудно.

Еще труднее изучать душу ребенка. Если о психической жизни взрослого человека мы можем говорить по своему

внутреннему опыту, по анализу своих переживаний и состояний, то душу ребенка почувствовать и понять практически невозможно. В то же время нельзя сомневаться, что уже самый маленький ребенок имеет свою внутреннюю психическую жизнь: он чего-то хочет, из-за чего-то сильно расстраивается, что-то придумывает, что-то говорит и пр. Все это мы без труда можем наблюдать в поведении детей.

Но наблюдать мы можем только внешние проявления, только поведение ребенка: его действия, выразительные движения, высказывания и пр. Психолога же интересуют не сами по себе внешние проявления, а скрытые за ними психические процессы, качества, состояния. Ведь одни и те же внешние действия могут выражать совершенно разные состояния. Одно дело, если малыш плачет, потому что ему больно, другое дело – плач от обиды, третье – если он плачет, потому что хочет привлечь к себе внимание взрослого, четвертое – если у него не получается то, что он задумал, и т. д. Каждый раз одно и то же действие (в нашем случае плач) будет означать совершенно разные переживания ребенка. Выявить эти переживания, опираясь на их внешнее выражение, – главная и трудная задача детского психолога.

Это трудно потому, что ребенок не похож на взрослого, у него все по-другому. Долгое время ребенка рассматривали как маленького взрослого: он многого не знает, не умеет, не понимает. Он не может контролировать себя, не может решать поставленные задачи, рассуждать, выполнять свои обе-

щания и пр. Можно еще долго перечислять, чего ребенок не может. Но если мы будем рассматривать ребенка как неразумного, недоразвитого взрослого, мы никогда не поймем его отношение к миру, его переживания и поступки. Ведь специфические особенности ребенка заключаются не в том, что он хуже взрослого мыслит и воспринимает мир, а в том, что он качественно по-другому относится к окружающему и к самому себе. Можно перечислить многое, что дети могут делать лучше, чем взрослые. Они могут часами рисовать картинки, придумывать воображаемые ситуации и превращаться в разных персонажей, страдать из-за судьбы незнакомого котенка, плакать или визжать от радости от происходящего на сцене и пр. Все это обычно недоступно взрослому человеку. Поэтому важно искать не то, чего дети еще не могут, а то, чем они отличаются от взрослых, то есть специфику их внутренней, душевной жизни.

Понятия роста и развития

Основная специфическая особенность маленьких детей заключается в том, что они быстро меняются, находятся в постоянном развитии. Причем чем младше ребенок, тем более интенсивно происходит это развитие. Он не только растет, но и развивается. Здесь мы должны различать два важнейших понятия детской психологии – понятия роста и развития.

Рост – это количественное изменение или усовершенствование того, что уже есть, какой-либо конкретной функции или качества. Прибавляется вес ребенка, увеличивается его рост, он осваивает все больше действий с предметами, больше слов и пр. Это явления роста, то есть количественного накопления. Если мы будем рассматривать ребенка как маленького взрослого, то весь его жизненный путь сведется только к количественным изменениям, то есть к увеличению и усилению того, что в нем изначально присутствует, и ничего принципиально нового при этом не образуется.

В отличие от этого, *развитие характеризуется качественными изменениями, возникновением психических новообразований*. Например, неделю назад младенец вовсе не интересовался игрушками и равнодушно скользил по ним взглядом, а сегодня тянется к ним и постоянно требует новые предметы. Или раньше ребенок не обращал внимания на оценки окружающих, а теперь обижается на замечания и требует похвалы. Значит, произошли какие-то качественные изменения в его психической жизни и в отношении к окружающему, возникло что-то новое, а старое отошло на задний план, то есть изменилась структура его психических процессов.

Детство – период самого интенсивного человеческого развития. Ни в каком другом возрасте человек не проходит так много качественно своеобразных этапов своей жизни, как в

раннем и дошкольном детстве. За первые 5–6 лет он превращается из совершенно беспомощного младенца в достаточно сформированного человека со своими интересами, чертами характера и взглядами на жизнь. Постоянное движение ребенка вперед, появление все новых форм его самостоятельности и самодеятельности дает *факты, характеризующие детское развитие*. Этими фактами и оперирует детская психология.

Несмотря на различия, которые, безусловно, существуют между детьми одного возраста, каждый этап детства имеет свои специфические особенности. Например, в 3–4 месяца все младенцы радуются взрослому, около года дети предпочитают играть с игрушками, а около двух лет начинают говорить и пр. Эти изменения носят не случайный, а закономерный характер. Если у того или иного ребенка они происходят иначе, можно говорить об отклонениях в их психическом развитии: отставании, опережении или деформации, которые всегда имеют свои причины. Выяснение закономерностей развития и объяснение его причин – важнейшая задача детской психологии.

Все дети проходят в своем развитии определенные стадии, или этапы, которые характеризуются специфическими особенностями их психической жизни. *Изучение закономерностей психического развития ребенка составляет основной предмет детской психологии*. Ее основная задача – описать и объяснить особенности психической жизни ребенка на каж-

дом возрастном этапе.

Поэтому детская психология является составной частью возрастной психологии, то есть науки, изучающей возрастные закономерности психического развития человека. Но если возрастная психология охватывает все этапы жизни, включая зрелость и старость, то детская занимается только ранними возрастами (от 0 до 7 лет), когда развитие происходит наиболее быстро и интенсивно.

Чем же определяется это развитие? Главный вопрос, который здесь возникает, – это вопрос об относительной роли природных свойств организма и человеческих условий воспитания ребенка.

Что дает ребенку природа?

Для ответа на этот вопрос следовало бы провести эксперимент, в котором дети с первых дней жизни растут в условиях изоляции от взрослых: не слышат их речи, не видят других людей, не пользуются обычными для человека предметами. Если бы в таких условиях дети развивались примерно так же, как и в окружении людей, то психические способности ребенка можно было бы считать врожденными, заложенными самой природой.

Понятно, что ни один ученый и ни один родитель не позволят провести с человеческим ребенком такой рискованный эксперимент. Однако в истории человечества подобные

опыты были. В частности, широко известны истории детей, выросших вне человеческого общества, которые были найдены в логове животных и «воспитаны» ими. Их называют «дети-Маугли» по аналогии с героем знаменитого романа Киплинга.

Так, например, в начале XX века индийский ученый Рид Синх увидел, как волчица выводит на прогулку своих волчат, среди которых оказались две девочки – одна примерно шести, другая – полутора лет. Синх увез девочек с собой и попытался их воспитывать. Оказалось, что эти дети были лишены всех без исключения специфически человеческих форм поведения. Они передвигались на четырех конечностях, ели сырое мясо, вели ночной образ жизни, выли по ночам, пытались скрыться или огрызались при виде людей. Словом, они значительно больше были похожи на волчат, чем на человеческих детей. Младшая из них – Амала – умерла через год, не выдержав человеческих условий жизни. Старшая – Камала – прожила до 15 лет. За девять лет ее удалось с большим трудом обучить прямохождению и некоторым гигиеническим навыкам. Но совершенно невозможным для нее оказалось полноценное психическое развитие. Она так и не смогла думать, чувствовать и говорить по-человечески, а осталась существом с типично волчьими повадками.

А что если ребенку не навязывать никаких условий жизни и никакого воспитания? Сможет ли он тогда развиваться

по-человечески? Ответ на этот вопрос дают наблюдения за детьми, выросшими в условиях *госпитализма*. Это явление характеризуется изоляцией детей от взрослых и долгим пребыванием ребенка раннего возраста в одиночестве. Во время войн часты случаи, когда дети разлучаются со своими матерями и воспитываются в специальных детских приютах.

Так, немецкий психолог Р. Шпиц описал детей одного приюта, которые в возрасте трех месяцев были разлучены со своими матерями. Уход, питание, гигиенические условия в этом учреждении были типичными для всех хорошо поставленных заведений такого рода. Однако у всех детей произошла резкая задержка не только психического, но и физического развития. В течение двух лет погибло около половины детей. Оставшиеся в живых в 3–4 года были неспособны к самостоятельному передвижению каким-либо способом, не умели сидеть без поддержки, не могли есть ложкой и одеваться, не реагировали на окружающих.

Итак, дети, оставшиеся в первые месяцы жизни вообще без внимания взрослых, несмотря на нормальное питание и физический уход, либо просто не выживают, либо перестают развиваться и остаются в эмбриональном состоянии. Это может свидетельствовать о том, что наличие человеческого мозга – далеко не главное условие человеческого развития. *Недостаточно родиться человеком, чтобы стать им.* Ребенок впитывает в себя то, что дается условиями жизни, вос-

питанием. И если эти условия звериные – волчьи, собачьи, обезьяньи, ребенок вырастает зверем соответствующего вида. Если же новорожденный остается один на один с внешним миром, без «воспитывающей» среды он просто не выживает и не развивается. Человеческая психика не возникает без особых, культурных условий жизни. Она не заложена в мозге или в организме ребенка.

В то же время установлено, что такая особая внутренняя, душевная жизнь возможна только у представителей *Homo sapiens* и никакое животное ни при каких условиях не может стать человеком.

В науке неоднократно делались попытки развить у животных качества, присущие только людям.

Так, например, отечественный зоопсихолог Ладыгина-Котс воспитывала в своей семье маленького шимпанзе от полутора до четырех лет. Обезьянку учили пользоваться вещами, играть с игрушками, разговаривать и относились к ней вполне по-человечески. Но результаты оказались весьма скромными. Шимпанзе с трудом научился некоторым человеческим навыкам (держать карандаш или веник, стучать молотком и пр.) Но совершенно недоступным для него оказался смысл человеческих действий: водя карандашом по бумаге, он не мог нарисовать что-нибудь осмысленное, «подметая» пол, он перекладывал мусор из одного места в другое и пр. У него отсутствовала какая-либо тенденция к усвоению слов, даже при

настойчивой специальной тренировке.

Эти данные говорят о том, что без человеческого мозга не могут возникнуть те качества психики, которые присущи только людям.

Специфика развития человеческого ребенка

Что же получается? Вроде бы никаких природных предпосылок к человеческому развитию у рожденного у людей ребенка нет, и в то же время только дитя *Homo sapiens* может стать человеком. Значит, все-таки есть в нашем организме что-то, что позволяет ему столь быстро и успешно усвоить все формы собственно человеческого поведения, научиться думать, чувствовать, управлять собой.

Да, есть. Как ни странно, главным преимуществом ребенка оказывается его врожденная беспомощность, его неспособность к каким-либо определенным формам поведения. Чрезвычайная пластичность человеческого мозга – одна из главных его особенностей, обеспечивающих психическое развитие. У животных большая часть мозгового вещества уже «занята» к моменту рождения – в нем закреплены врожденные формы поведения – инстинкты. Мозг ребенка открыт для нового опыта и готов принять то, что дает ему жизнь и воспитание. Ученые доказали, что у животных процесс формирования мозга в основном заканчивается к мо-

менту рождения, а у человека этот процесс продолжается 7–8 лет после рождения и зависит от условий жизни и воспитания ребенка. Эти условия не просто заполняют «чистые страницы» мозга, но влияют и на само его строение. Поэтому первые, детские годы имеют столь важное, кардинальное значение для становления человека.

Мозг человека практически не изменился со времен наших далеких предков, живших несколько десятков тысяч лет тому назад. В то же время человечество за эти годы сделало гигантский путь в своем развитии. Это стало возможным потому, что развитие человека происходит принципиально по-другому, чем развитие живых существ в животном мире. В животном мире определенные формы поведения передаются по наследству, так же как и строение организма, или же приобретаются в процессе индивидуального опыта отдельной особи. У человека же свойственные ему формы деятельности и психические качества передаются другим путем – путем присвоения культурно-исторического опыта. Каждое новое поколение «стоит на плечах» всей предшествующей истории человечества. Оно приходит не в природный мир, а в мир культуры, в котором есть музыка и компьютеры, дома и машины, науки и литература и многое другое. Есть и представления о том, как должны развиваться дети и какими они должны стать к зрелому возрасту. Всего этого сам ребенок никогда не изобретет, но он должен овладеть этим в процессе своего человеческого развития. В этом и заключа-

ется культурное или социальное наследование.

Развитие беспомощного существа, которым является новорожденный младенец, его превращение в полноценного субъекта культуры, имеющего свой внутренний, душевный мир, и составляет основной предмет детской психологии.

Детство как социокультурный феномен

Исторически понятие детства связывается не с биологическим состоянием незрелости, а с определенным социальным статусом детей в различные исторические эпохи, кругом прав и обязанностей ребенка, доступных для него видов деятельности. Исследовать историю детства достаточно трудно, так как в этой области невозможно проводить наблюдения, а памятники культуры, имеющие отношение к детям, крайне бедны. Уникальный интерес в этом отношении представляют работы французского демографа и историка Ф. Ариеса, который попытался восстановить историю детства на материале произведений изобразительного искусства.

Его исследования показали, что вплоть до XIII века художники вообще не обращались к образам детей. В живописи XIII века изображения детей встречаются лишь в религиозных сюжетах (ангелы, младенец Иисус), изображения реальных детей при этом отсутствуют. Повидимому, в этот период детство считалось периодом малоценным и быстро проходящим. Этому, по мнению

Ариеса, способствовала демографическая ситуация того времени – высокая рождаемость и высокая детская смертность обуславливали общее безразличное и несерьезное отношение к детям. Признаком преодоления такого безразличия служит появление в XIV веке портретов умерших детей, которое говорит о том, что смерть ребенка начинает восприниматься как тяжелая утрата, а не как обычное явление. Преодоление полного равнодушия к детям, если судить по истории живописи, происходит лишь в XVII веке, когда впервые на портретах появляются изображения реальных детей. Как правило, это портреты цесаревичей и влиятельных особ в детском возрасте. Таким образом, по данным Ариеса, открытие детства началось в XIII веке, но очевидность этого открытия наиболее полно проявляется в конце XVI и в XVII веке.

Одним из интересных признаков изменения отношения к детям является изменение детской одежды. В средние века, как только ребенок вырастал из пеленок, его сразу же одевали во взрослый костюм. Только в XVI–XVII веках появляется специальная детская одежда. Характерно, что мальчиков и девочек 2–4 лет одевали в одинаковые детские платьица. Этот тип детского костюма просуществовал вплоть до начала XX века. Интересно, что в тех общественных сословиях, где нет больших различий между работой взрослых и детей (как например, в крестьянских семьях до революции), детей одевают во взрослую одежду (разумеется, меньших размеров).

Исследования Ф. Ариеса начинаются со средневековья, поскольку лишь в это время появляются изображения детей в живописи. Однако забота о детях и их воспитание, разумеется, были всегда. Представить особенности воспитания древних народов позволяют описания быта и жизни примитивных племен, сохранившихся до наших дней. Одно из таких описаний содержится в записках Дугласа Локвуда о его путешествии в пустыню Гибсона (Западная Австралия) и о встречах с аборигенами племени пинтуби.

До 1957 года большинство людей этого племени не видели белого человека, их контакты с соседними племенами были сильно ограничены, в результате чего в этом племени во многом сохранились культура и образ жизни людей каменного века. Вся жизнь этих людей проходит в пустыне и сосредоточена на поиске воды и пищи. Сильные и выносливые женщины племени пинтуби участвуют в этих поисках наравне с мужчинами. Они могут часами идти по пустыне с тяжелым грузом на голове. Детей они рожают лежа на песке, помогая и сочувствуя друг другу. Они не имеют никаких представлений о гигиене и даже не знают причин деторождения. У них нет никакой утвари, кроме кувшинов на голове. Когда Локвуд предложил им зеркальце и расческу, они не смогли воспользоваться ими по назначению, а изображение в зеркале вызвало удивление и страх. Локвуд описывает, как девочка 2–3 лет во время еды засовывала себе в рот то огромные куски лепешки, то кусочки мяса маленькой

гуаны, которые сама испекла на горячем песке. Ее младшая сестра сидела рядом и расправлялась с банкой тушенки (из запасов экспедиции), вытаскивая мясо пальчиками. Еще одно наблюдение: маленькая девочка, еще не умеющая ходить, устроила для себя отдельный костерчик и, наклонив голову, раздувала угли, чтобы огонь разгорелся и согрел ее. Она была без одежды, ей наверняка было холодно, но она не плакала. Локвуд отмечает, что хотя в лагере было трое маленьких детей, они ни разу не слышали детского плача.

Свидетельства раннего взросления детей можно обнаружить во многих источниках. Так, в литературе XIX века много примеров отсутствия детства у пролетариев. Дети иногда начинали работать с пятилетнего возраста, нередко с шестилетнего, и почти все дети неимущих родителей работали с восьмилетнего возраста; рабочий день продолжался 14–16 часов. Вспомним известный персонаж стихотворения Н. Некрасова «Мужичок с ноготок», который в шесть лет считает себя полноправным мужиком.

Эти и многие другие материалы позволили выдающемуся отечественному психологу Даниилу Борисовичу Эльконину выдвинуть положение об исторической обусловленности детства. Детство возникает тогда, когда ребенка нельзя непосредственно включать в систему общественного воспроизводства, поскольку он еще не может овладеть орудиями труда в силу их сложности. Если эти орудия просты и примитивны, если основным способом добывания пищи являют-

ся собирательство и охота, ребенок может очень рано приобщиться к труду взрослых, практически усваивая способы действия взрослых. При таких условиях, когда ребенок непосредственно включается в жизнь взрослых, нет необходимости для специальной подготовки к будущей трудовой жизни. Развитие цивилизации с неизбежностью привело к тому, что включение детей в производительный труд взрослых оказалось невозможным и было отодвинуто во времени. С развитием человечества детство все более удлинялось. Такое удлинение детства происходило не путем надстраивания новых периодов, а путем своеобразного «вклинивания» нового периода развития, что приводит к «сдвигу во времени вверх» периода включения во взрослую жизнь. Д. Б. Эльконин блестяще раскрыл характер такого вклинивания нового периода на примере возникновения сюжетно-ролевой игры, а вместе с ней и нового этапа развития, который в современной психологии назван дошкольным.

Вопросы об историческом происхождении периодов детства, о связи истории детства с историей общества чрезвычайно важны для понимания психологии современного ребенка. Следует помнить, что тип воспитания, который мы наблюдаем в настоящее время, – это всего лишь один из возможных и далеко не единственный.

Место детской психологии в системе смежных наук

Изучение психического развития ребенка возможно только при наличии определенных предельно общих представлений о том, что такое человек и в чем состоят его сущностные характеристики. Такие представления дает «царица наук» – философия. Можно напомнить, что психология первоначально возникла в рамках философии и долгое время существовала как ее составная часть. В дальнейшем она выделилась в самостоятельную область знания и сама разделилась на множество отдельных дисциплин. Но все же каждый психолог, пытающийся изучать человека, сознательно или бессознательно, обязательно опирается на определенную философскую базу, на определенное понимание сущности человека. Поэтому философия или философская антропология является фундаментом психологии вообще и детской психологии в частности. С другой стороны, вопросы, связанные с происхождением сознания, деятельности, личности человека, которые являются центральными для философии, конкретно и детально разрабатываются в детской психологии. Многие известные отечественные философы (В. В. Ильенков, Ф. Т. Михайлов и др.) постоянно обращались к материалам детской психологии и использовали их в создании своих концепций. Поэтому можно сказать, что детская психоло-

гия, с одной стороны, опирается на философию, а с другой – дает ей необходимый эмпирический материал.

Человек развивается не только с момента зачатия, он развивается также в процессе истории человечества. Психология современного человека коренным образом отличается от человека средних веков или эпохи Возрождения. Однако историко-культурным развитием человечества (*филогенезом*) занимаются другие науки – история, культурология, антропология.

Предметом детской психологии является индивидуальное развитие человека, или *онтогенез*, который всегда происходит в определенной историко-культурной ситуации, на определенном этапе филогенеза.

Учитывать историко-культурный фон, на котором происходит детское развитие, совершенно необходимо детскому психологу. Так, за последние десятилетия с появлением новых информационных технологий существенно изменились условия взросления детей и их психология. Вместе с тем онтогенез имеет свои глубоко специфические закономерности, не зависящие от социокультурного развития.

Качественные изменения в психической жизни (то есть развитие) происходят не только в детстве, а на протяжении всего онтогенеза. И в жизни взрослого человека возможны качественные переломы в его взглядах на мир, появление новых потребностей и новых форм деятельности. Все эти изменения имеют свои психологические механизмы и

закономерности. Они составляют предмет особой научной дисциплины – психологии развития, или генетической психологии. Конечно, детская и генетическая психология имеют много общего, поскольку наиболее интенсивно и эффективно психическое развитие человека происходит в детском возрасте. Генетическая психология во многом строится на фактах и закономерностях, полученных в детской психологии. В свою очередь, детская психология использует закономерности психического развития человека, полученные в психологии развития. Но детская психология ограничивается ранним возрастом (от 0 до 7 лет) и стремится максимально полно описать качественные изменения, происходящие с ребенком на протяжении детства.

Детская психология во многом опирается на понятия и методологию общей психологии. Выделение таких аспектов психической жизни ребенка, как деятельность, сознание, самосознание, личность и других, стало возможным благодаря тому, что они были определены и описаны в общей психологии. Вместе с тем общая психология, имеющая дело со взрослым человеком, не может обойтись без фактов детской психологии. Особенности психической жизни взрослого нельзя понять без анализа их происхождения. Психика взрослого человека очень сложна, в ней одновременно существуют в свернутом, сжатом виде множество процессов и тенденций, изучить и проанализировать которые невозможно без обращения к их генезису. Детская психология

в этом отношении обладает неоспоримым преимуществом: здесь все только начинается, и все процессы зарождения новых форм деятельности, сознания, мышления можно проследить в открытом, развернутом виде. Поэтому детскую психологию можно рассматривать как своеобразный генетический метод общей психологии, который позволяет проследить становление сложнейших форм психической жизни взрослого человека.

Вместе с тем детская психология является самостоятельной фундаментальной наукой, дающей научную основу для таких прикладных наук, как педагогическая психология, педагогика и практическая детская психология. Предметом педагогической психологии является разработка и обоснование методов обучения и воспитания детей в различных возрастах. Очевидно, что разработка методов обучения и воспитания дошкольников невозможна без знания особенностей психики ребенка на ранних этапах онтогенеза, которые дает детская психология. Только понимание возможностей (и границ этих возможностей) ребенка на разных этапах детства позволяет педагогическому психологу разработать адекватные и эффективные для каждого возраста методы обучения и воспитания детей. Вместе с тем педагогическая психология дает неоценимый материал для детской психологии, поскольку позволяет выяснить влияние различных стратегий воспитания и обучения детей на особенности их психического развития. Фундаментальная проблема свя-

зи психического развития ребенка с его обучением и воспитанием лежит в плоскости как детской, так и педагогической психологии. Поэтому детская и педагогическая психология являются неразрывно связанными дисциплинами. Педагогическую психологию дошкольника можно рассматривать как особую область детской психологии, связанную с разработкой прикладных вопросов, касающихся обучения и воспитания детей.

Трудно переоценить значение детской психологии для практической работы с детьми. Важнейшим условием успешной работы воспитателей и педагогов в яслях, в детском саду, в различных учебно-воспитательных центрах является знание закономерностей психического развития ребенка, понимание интересов каждого ребенка, особенностей его мышления и эмоциональной жизни. Знание детской психологии помогает воспитателю устанавливать контакт с детьми, своевременно выявлять и преодолевать отклонения в их психическом развитии, выбирать адекватные для них формы общения и обучения.

В последнее время все более широкое распространение получает профессия практического детского психолога. В задачу этого специалиста входит диагностика и коррекция психического развития детей, а также работа с «трудными» детьми и их родителями. Главной и необходимой основой для этой профессии является знание детской психологии. Только понимание возрастных норм и закономерностей пси-

хического развития позволяет практическому психологу выявлять индивидуальные особенности каждого ребенка, их соответствие возрастной норме, проводить диагностику психического развития отдельных детей и выбирать адекватные и эффективные методы коррекции.

Резюме

Детская психология – это наука, изучающая особенности психической жизни ребенка и закономерности психического развития в детском возрасте.

Детство – период наиболее интенсивного и эффективного развития человека.

Это развитие осуществляется как качественные преобразования в психике ребенка, как смена различных, качественно своеобразных возрастных этапов психической жизни, каждый из которых имеет свои специфические особенности. В отличие от этого, рост ребенка является процессом количественных накоплений, то есть увеличением того же качества.

Психическое развитие ребенка человека отличается от развития детенышей животных. Оно происходит не как развертывание врожденных биологических задатков и не как накопление индивидуального опыта, а через присвоение культурно-исторического опыта и через превращение общественных ценностей и норм деятельности в собственные, ин-

дивидуальные способности ребенка.

Детская психология, являясь самостоятельной фундаментальной наукой, имеет тесные и взаимные связи с другими дисциплинами. С одной стороны, она опирается на философию, культурологию, психологию развития и общую психологию и дает эмпирический материал для них, с другой – она является научным фундаментом для педагогической психологии, педагогики и практической психологии.

Вопросы и задания

1. Что изучает детская психология и каков ее главный предмет?
2. Чем отличается детский возраст от других, более поздних возрастов?
3. Что дает ребенку природа? В чем главное отличие человеческого мозга от мозга животных?
4. Чем отличается развитие ребенка от его роста?
5. Каково главное условие человеческого развития?
6. В чем главное отличие в развитии ребенка и детенышей животного?
7. С какими науками связана детская психология? Что дают ей философия, психология развития и общая психология?
8. Зачем воспитателю или практическому психологу нужно знать детскую психологию?

Глава 2

Методы детской психологии

Прежде всего нужно различать методы и методики исследования.

Метод (от греч. *methodos* – «путь к чему-либо») – это общий подход, способ исследования. Метод определяется предметом изучения и общими представлениями о нем. Например, если ученый исследует психическое развитие ребенка и при этом исходит из представления о том, что это развитие определяется природными, биологическими факторами, его главным методом будет «очищение» своего предмета, устранение по возможности всех влияющих извне социальных воздействий. Если же он, напротив, полагает, что это развитие определяется влияниями социальной среды, он будет специально организовывать эти внешние воздействия и анализировать характер их влияния на особенности психики ребенка. Таким образом, разные взгляды на предмет порождают разные стратегии исследования, или разные методы.

В отличие от этого, методика – это частный, тактический способ получения фактов, который зависит от конкретных условий работы ученого, от особенностей его объекта (например, от возраста детей), от изобретательности самого исследователя и пр. Исследовательских методик в детской психологии великое множество. Основных методов два – наблю-

дение и эксперимент.

Метод наблюдения

Первоначально детская психология была чисто описательной наукой. Ее задача заключалась в феноменологическом описании процессов психического развития ребенка и их симптомов, а основная стратегия заключалась, соответственно, в наблюдении за процессами развития. Результаты таких наблюдений обычно фиксировались в виде дневниковых записей. Одним из первых исследователей, осуществивших наблюдение за развитием ребенка, был Ч. Дарвин. Именно он первый описал появление улыбки ребенка на 45–46-й день жизни, привязанности ко взрослому в конце пятого месяца жизни и много других важных фактов.

Первой книгой по детской психологии считается книга немецкого физиолога В. Пре́йера «Душа ребенка» (1882). В исследовании Пре́йера ребенок впервые был подвергнут систематическому наблюдению с момента рождения до конца третьего года жизни, ежедневно, в одни и те же временные интервалы. Дневники развития своих детей вели многие крупные психологи. Так, известный немецкий детский психолог В. Штерн использовал дневниковые записи, которые он вел вместе со своей женой, для обоснования своих гипотез. Крупный швейцарский психолог Ж. Пиаже, выделяя этапы умственного развития ребенка, часто ссылается на на-

блюдения за собственными внуками. Д. Б. Эльконин использовал наблюдения за своим внуком для описания процесса формирования предметных действий ребенка.

Существовали целые научные учреждения, где метод наблюдения за детьми был основным. Например, Н. М. Щелованов организовал в 1920 году клинику нормального развития детей, в которой жили преимущественно подкидыши и сироты. За развитием детей в клинике велось круглосуточное наблюдение, благодаря чему мы получили немало классических работ по детской психологии. В них впервые были выявлены и описаны комплекс оживления у младенцев, интересные особенности развития ходьбы и предметных манипуляций детей и пр.

Метод наблюдения может дать очень важные результаты. Но все зависит от того, что и как долго наблюдать. В зависимости от этого выделяют несколько вариантов наблюдения.

Во-первых, оно может быть *сплошным* и *выборочным*.

Сплошные наблюдения охватывают одновременно многие стороны поведения ребенка. Их задача – описать общую картину поведения. Конечно, фиксировать все движения и все слова ребенка невозможно. Фиксируется только то, что представляется наблюдателю наиболее важным и значимым, в особенности то новое, что можно увидеть в ребенке в момент наблюдения. Но что именно окажется новым и главным, исследователь заранее не знает (или не формулирует).

В отличие от этого, выборочные наблюдения фиксируют

какую-либо одну сторону поведения, которая определяется заранее. Например, выражение эмоций у ребенка, или его действия с игрушками, или особенности слов ребенка и пр. При этом фиксируется поведение ребенка в каких-либо естественных ситуациях или в определенные отрезки времени (во время игры, во время общения со взрослыми и пр.).

Во-вторых, наблюдение может быть *скрытым* и *включенным*.

При скрытом наблюдении фигура наблюдателя должна быть невидимой для ребенка или не привлекать к себе его внимания. Для этого используют специальный прибор – зеркало, обладающее односторонней проницаемостью (или гизелово зеркало, названное так в честь его изобретателя Гизела). Его помещают между комнатой, в которой находится ребенок, и комнатой, где сидит исследователь. В первой комнате оно представляет собой обычное зеркало, а во второй – окно, через которое можно наблюдать за ребенком. В настоящее время для скрытого наблюдения используют телевизионные установки, видео- и кинокамеры. Его может осуществлять также привычный и незаметный для ребенка взрослый. Главное, чтобы он не нарушал непринужденности и естественности поведения ребенка.

Включенное наблюдение отличается тем, что наблюдающий взрослый не только является видимым, заметным для ребенка, но и участвует в совместных с ним действиях (играет, кормит, читает книжки и пр.). Он включен в деятель-

ность ребенка. В то же время он не просто играет или кормит, но и осуществляет наблюдение за малышом (отмечает для себя его реакции, его инициативные и ответные действия, его эмоции и высказывания и пр.), а потом описывает свои наблюдения. Здесь нужно не только замечать и запоминать все проявления ребенка, но и уметь наблюдать за самим собой, учитывать свои собственные действия, вызывающие те или иные проявления наблюдаемого малыша. Таким включенным наблюдением нередко пользуются воспитатели, педагоги, родители и другие взрослые, находящиеся в постоянном контакте с детьми.

В-третьих, наблюдение может быть *одноразовым (или срезовым)* и *длительным (пролонгированным или лонгитюдным)*.

При одноразовом наблюдении процедура исследования проводится один раз, одновременно. С помощью этого метода исследователь обычно сравнивает поведение разных детей (мальчиков и девочек, или детей разного возраста, или детей из разных культур и пр.) в одних и тех же ситуациях и делает выводы об особенностях их психики.

Пролонгированное (лонгитюдное) наблюдение отличается тем, что оно продолжается в течение долгого времени (нескольких лет) и осуществляется за одними и теми же детьми. При этом методе исследователь сравнивает не разные группы детей, а разные этапы в развитии одного ребенка (или нескольких детей). Пролонгированное наблюдение да-

ет возможность проследить появление новых способностей, новых интересов ребенка, описать различные стадии его развития. Упомянутые выше дневниковые записи родителей и психологов являются типичными случаями пролонгированных наблюдений.

Однако во всех случаях исследователь может проследить только внешние, наблюдаемые стороны поведения ребенка: его высказывания, выразительные движения, его действия с игрушками и пр. Но психолога интересуют не сами по себе внешние проявления, а те внутренние, психические процессы, которые скрываются за ними и которые недоступны непосредственному наблюдению. Чтобы понять эти процессы и уметь интерпретировать наблюдаемое поведение ребенка, психологу необходимо иметь предварительное представление о том, что он может и хочет увидеть, и владеть теми понятиями, тем языком, с помощью которого он будет описывать поведение ребенка. Успешность наблюдения зависит от того, насколько четко сформулирована для исследователя цель наблюдения и насколько ясно он представляет себе, что он будет наблюдать. Если этого нет – его впечатления будут расплывчатыми и неопределенными, главное смешается с второстепенным, и получить какой-либо фактический материал окажется невозможным.

Метод наблюдения имеет ряд неоспоримых достоинств. Он позволяет развернуть перед нами конкретную жизнь ребенка, дает много «живых» интересных фактов, но позволя-

ет исследовать ребенка в естественных условиях его жизни. Этот способ незаменим для первичной ориентировки в проблеме и для получения предварительных фактов.

Вместе с тем он имеет и ряд недостатков, главный из которых – его чрезвычайная трудоемкость. Здесь требуется высокая психологическая квалификация исследователя и огромные затраты времени, которые вовсе не гарантируют получения новых фактов. Специалист вынужден ждать, пока интересующие его явления возникнут сами собой. Кроме того, результаты наблюдений часто не позволяют понять причины тех или иных форм поведения. Многие исследователи замечали, что, наблюдая, психолог видит только то, что он уже знает, а то, что ему еще не известно, проходит мимо его внимания. Для фиксации этого используется другой метод – эксперимент.

Метод эксперимента

Психологический эксперимент позволяет психологу целенаправленно вызывать интересующие его явления психики. С помощью данного метода психолог специально создает и видоизменяет условия, в которых находится ребенок. Поведение ребенка в разных экспериментальных условиях (его качественный и количественный анализ) позволяет делать некоторые выводы о его психологических характеристиках.

Например, чтобы выяснить, какую форму

общения со взрослыми предпочитают дошкольники, экспериментатор организует различные ситуации общения. В одной из них взрослый играет с ребенком в игрушки, в другой – читает книжки или беседует о чем-то познавательном, в третьей – разговаривает на личностные темы: о его отношениях с друзьями, о разных человеческих качествах и пр. Затем экспериментатор сравнивает характер поведения ребенка в этих ситуациях и выясняет, какая из них является для дошкольника более предпочтительной.

Описанная процедура позволяет констатировать главную форму общения ребенка. Подобные эксперименты называются *констатирующими*, поскольку они позволяют зафиксировать (или констатировать) какие-либо особенности развития ребенка.

Метод эксперимента оказался эффективным, экономным и нашел широкое применение в психологии вообще и в детской в частности. Специфика данного метода в детской психологии заключается в том, что условия его проведения должны быть *близкими к естественным жизненным условиям ребенка* и не должны нарушать привычных форм его деятельности. Необычные лабораторные условия (например, использование новой аппаратуры, чужие взрослые и пр.) могут смутить ребенка и вызвать отказ от деятельности. Поэтому эксперимент в детской психологии должен быть приближен к естественным условиям жизнедеятельности ребенка. Он так и называется – «естественный эксперимент», в отли-

чие от лабораторного, который может проходить в любых ситуациях с применением самой сложной аппаратуры. Эксперименты с детьми эффективнее проводить в форме интересной игры или привычных для ребенка занятий: рисования, конструирования, отгадывания загадок и пр. Дети не должны подозревать, что те игры, которые им предлагают, специально организованы для их изучения.

Одним из видов психологического эксперимента являются *тесты*, которые представляют из себя систему специально подобранных заданий, предлагаемых детям в строго определенных условиях. За выполнение каждого задания ребенок получает оценку в баллах. Оценка должна быть объективной и не зависеть от личного отношения экспериментатора. Предварительно для каждой возрастной группы испытуемых определяются возрастные нормы выполнения каждого задания (то есть какой балл соответствует трех-, четырех- или шестилетнему возрасту). Сравнение результатов ребенка с возрастной нормой позволяет определить, насколько развитие ребенка отстает или опережает ее.

Эту стратегию эксперимента называют *стратегией срезов*, поскольку здесь одномоментно выявляется уровень возрастного или индивидуального развития какого-либо психического процесса. Данная стратегия очень широко применяется в детской психологии. Иногда она соединяется со способами пролонгированного, *лонгитюдного исследования*. Первоначально у определенного числа детей проводится первый

срез, через некоторое время у тех же детей по тем же методикам проводится второй срез, затем третий и т. д. Нередко в одном исследовании сочетаются эксперимент и наблюдение.

Однако перечисленные выше методы (как наблюдение, так и констатирующий или срезовой эксперимент) позволяют лишь зафиксировать те или иные особенности поведения ребенка или степень успешности решения задач. Но они не дают возможности выяснить, что же происходит за этой наглядной, воспринимаемой картиной. Они не подводят к пониманию условий и движущих сил развития ребенка. Наблюдая, как ребенок решает задачи, мы никогда не можем понять, почему он их так решает (или не решает), и никакое пристальное наблюдение не даст ответ на эти вопросы.

Явным преимуществом в этом отношении обладает *генетико-моделирующий, или формирующий, эксперимент*. Его суть состоит в том, что методом исследования психических процессов становится экспериментальное формирование новых способностей у детей, которые раньше ими не обладали. Эту стратегию исследования можно назвать *стратегией экспериментального генезиса психических способностей*. Ее реализация предполагает использование различных путей и средств активного формирования способности, развитие которой изучается. Исследователь, в зависимости от своих теоретических представлений, заранее формулирует гипотезу о том, что лежит в основе психической способности и в чем состоят условия ее эффективного развития. Затем,

основываясь на этой гипотезе, он создает (или моделирует) эти условия в своем эксперименте и проводит ребенка через серию формирующих или развивающих воздействий. После этого исследователь выясняет, произошли ли какие-либо изменения в той психической способности, развитие которой изучается. Таким образом проверяется гипотеза о психологических причинах и условиях психического развития ребенка.

Например, психолог выдвигает гипотезу о том, что мышление маленького ребенка строится на основе его практических предметных действий. Чтобы проверить эту гипотезу, он специально организует практическую деятельность детей (дает им для исследования игрушки с секретом, учит обращаться с новыми предметами, специально занимается с ними практической, исследовательской деятельностью и пр.). После серии таких занятий он выясняет, произошли ли какие-нибудь сдвиги в умственных способностях у этих детей. Если да, то его гипотезу можно считать подтвержденной.

Разные виды эксперимента, как правило, сочетаются между собой в одном и том же исследовании. Сначала проводят обычный срезовой (констатирующий) эксперимент, чтобы зафиксировать исходный уровень развития изучаемой способности. Затем следует формирующий (или генетико-моделирующий) эксперимент, цель которого – получить новый уровень развития способности в зависимости от исходной

гипотезы. В заключение повторяется срезовой эксперимент для того, чтобы выяснить, какие сдвиги произошли в результате формирующего эксперимента. Эту заключительную процедуру обычно называют контрольным экспериментом.

Учитывая, что дети дошкольного возраста достаточно быстро развиваются и без всяких экспериментальных воздействий, чтобы оценить эффективность формирующего эксперимента, необходимо сопоставлять те изменения, которые происходят за один и тот же промежуток времени у детей – участников формирующих экспериментов и у детей того же возраста, живущих в естественных условиях. Первая группа детей обычно называется *экспериментальной*, вторая – *контрольной*. Сравнение результатов экспериментальной группы показывает ту «прибавку», которую дают организованные в эксперименте условия.

Формирующий эксперимент, так же как и срезовой, может быть лонгитюдным, то есть продолжаться в течение ряда лет с одними и теми же детьми. Так, например, многолетнее экспериментальное обучение детей по новым программам и выяснение влияния этих программ на психическое развитие детей можно рассматривать как лонгитюдный психолого-педагогический формирующий эксперимент.

Вспомогательные методы детской психологии

Кроме основных методов исследования – наблюдения и эксперимента, в детской психологии используются и вспомогательные методы. К ним относятся анализ результатов детской деятельности (рисунков, поделок, сочиненных детьми сказок и пр.) и метод беседы (или интервью).

Особенно широко используется *анализ детских рисунков*. В детских рисунках отражаются эмоциональное состояние ребенка, особенности восприятия окружающих людей и предметов, характер отношений с окружающими. Однако интерпретация детских рисунков требует высокой квалификации и большого опыта работы с этим материалом. Кроме того, она никогда не может быть определенной и однозначной и всегда предполагает некоторый субъективизм исследователя. Поэтому в серьезных исследованиях этот метод может использоваться только как дополнительный, вспомогательный.

Метод беседы (вопросов или интервью) можно использовать только после 4–5 лет, когда дети достаточно хорошо владеют речью, и в весьма ограниченных пределах. Дело в том, что дети дошкольного возраста еще не могут выразить словами свои мысли и переживания, поэтому их ответы обычно бывают краткими, формальными и воспроизводящими сло-

ва взрослого. Подбор вопросов для беседы с детьми – большое искусство. Они должны быть понятны и интересны для ребенка и ни в коем случае не содержать подсказки. Беседа с ребенком также может быть использована только как вспомогательный, второстепенный метод.

Резюме

Метод – это общая стратегия, общий путь получения фактов, который определяется задачей и предметом исследования, а также теоретическими представлениями исследователя. В отличие от этого, методика – это частный, конкретный способ сбора материалов, который зависит от условий исследования и возможностей исследователя.

Основные методы исследования детской психологии – наблюдение и эксперимент. Наблюдение бывает сплошным или выборочным, скрытым или включенным, одноразовым или пролонгированным (лонгитюдным).

В психологическом эксперименте исследователь намеренно создает условия, в которых протекает деятельность ребенка, или ставит перед ним определенные задачи. В детской психологии эксперимент должен быть максимально приближен к естественным условиям жизни детей. Необычные лабораторные условия (например, использование новой аппаратуры, чужие взрослые и пр.) неприменимы в работе с детьми. Дети не должны подозревать, что те игры, которые

им предлагают специально, организованы для их изучения.

Одним из видов психологического эксперимента являются тесты. Тест – это система специально подобранных заданий, которые предлагают детям в строго определенных условиях. За выполнение каждого задания ребенок получает оценку в баллах. Оценка должна быть объективной и не зависеть от личного отношения экспериментатора. Сравнение результатов ребенка с возрастной нормой позволяет определить, насколько для своего возраста развит ребенок (отстает или опережает ее). Такую стратегию эксперимента называют стратегией срезов, поскольку здесь «снимается» уровень возрастного или индивидуального развития какого-либо психического процесса.

Особым видом эксперимента, позволяющим выявить движущие силы и причины развития психических способностей, является генетико-моделирующий, или формирующий, эксперимент, в котором осуществляется экспериментальное формирование той или иной психической способности. Учитывая, что дети дошкольного возраста достаточно быстро развиваются и без всяких экспериментальных воздействий, чтобы оценить эффективность формирующего эксперимента, необходимо сопоставлять те изменения, которые происходят за один и тот же промежуток времени у детей – участников формирующих экспериментов и у детей того же возраста, живущих в естественных условиях. Первая группа детей называется экспериментальной, вторая –

контрольной. Сравнение результатов контрольной и экспериментальной группы показывает ту «прибавку», которую дают организованные в эксперименте условия.

Формирующий эксперимент, так же как и срезовой, может быть лонгитюдным, то есть продолжаться в течение ряда лет с одними и теми же детьми. Многолетнее экспериментальное обучение детей по новым программам и выяснение влияния этих программ на психическое развитие детей можно рассматривать как лонгитюдный психолого-педагогический формирующий эксперимент.

Экспериментальная стратегия исследования может быть срезовой (одноразовой) и пролонгированной (или длительной, лонгитюдной). Обе стратегии могут сочетаться в одном и том же исследовании.

Помимо основных методов (наблюдения и эксперимента), в детской психологии в качестве дополнительных используются анализ результатов детской деятельности (рисунков, построек и пр.) и метод беседы. Эти методы могут быть использованы только как вспомогательные.

Вопросы и задания

1. В чем различия метода и методики исследования?
2. Каковы основные варианты методы наблюдения в детской психологии?
3. Каковы основные преимущества и недостатки метода

наблюдения?

4. В чем преимущества экспериментального метода?

5. Какова специфика психологического эксперимента в детской психологии?

6. В чем состоит срезовая и лонгитюдная стратегии психологического исследования?

7. Формирующий или генетико-моделирующий эксперимент: его своеобразие и его возможности.

8. Для чего при проведении формирующего эксперимента необходима контрольная группа?

9. Дополнительные методы детской психологии: анализ результатов детской деятельности и метод беседы.

Глава 3

Основные теории детского развития

Исследование психического развития ребенка предполагает не только описание наблюдаемых фактов, но и их объяснение, интерпретацию. Для этого необходимо опираться на какую-либо теорию, дающую общий взгляд на человека и человеческое развитие. Именно теория позволяет отделить главное от второстепенного и объяснить закономерности психического развития. Таких теорий в современной психологии существует несколько.

Ключевым вопросом для всякой психологической теории является вопрос о движущих силах и источниках психического развития, среди которых выделяются природное начало в человеке (или его наследственность) и среда (социальное окружение, методы воспитания, приобретенный опыт). По характеру решения этого ключевого вопроса психологические теории подразделяются на два направления:

- 1) теории сенсуализма (основанные на социальном научении);
- 2) теории преформизма (основанные на врожденных инстинктах).

Исторически это различие восходит к двум разным философским течениям, по-разному представляющим развитие ребенка. Одно из них связано с именем английского фи-

лософа XVII века Джона Лока, рассматривающего ребенка как чистую доску («*Tabula rasa*»), на которой окружающая среда и общество в лице своих представителей пишут то, что им нужно. Если родители и среда оказывают правильные воздействия на ребенка, он усваивает положительные формы поведения и становится хорошим членом общества. Психическое развитие, исходя из этого, заключается в накоплении социально приемлемых форм поведения и выработке полезных привычек и навыков.

Другое направление основывается на взглядах французского философа XVIII века Жан-Жака Руссо, который уже в новорожденном ребенке видел человеческую личность с врожденными способностями и положительными задатками. Главная задача воспитателей состоит в том, чтобы не нарушать естественное созревание этих задатков и не менять врожденную природу ребенка. Психическое развитие рассматривается как созревание природных задатков и их реализация.

В настоящее время редко кто из психологов придерживается этих взглядов в чистом виде. Обычно признается и роль наследственности, и роль среды в психическом развитии ребенка. В то же время в различных психологических теориях по-разному расставляются акценты, и на первое место выдвигается или один, или другой фактор, который определяет источник психического развития ребенка. В зависимости от этого и выделяются два обозначенные выше направления.

К направлениям, основанным на приоритете врожденных инстинктов или задатков, относят этологический и психоаналитический подходы в объяснении психического развития ребенка.

Этологический подход к психическому развитию ребенка

Большое влияние на возникновение первых концепций детского развития оказал Ч. Дарвин, который сформулировал закон биологической эволюции. В дальнейшем многие психологи отталкивались от этого закона или опирались на него. В частности, к числу ранних психологических теорий, опирающихся на этот закон, относится *концепция рекапитуляции*.

Э. Геккель сформулировал биогенетический закон внутриутробного, эмбрионального развития, согласно которому онтогенез есть краткое повторение филогенеза. Зародыш человека проходит в своем развитии все стадии развития животного мира – от земноводных до млекопитающих. Американский ученый Стэнли Холл перенес этот закон на постнатальное развитие ребенка. Согласно его представлениям, каждый ребенок в своем индивидуальном развитии проходит все стадии развития человеческого рода. Так, например, раннее детство (овладение схватыванием, прямохождением) связывалось с периодом превращения обезьяны в первобыт-

ного человека, дошкольный возраст (детские рисунки, игры, сказки) соотносились с творчеством первобытных народов, первые школьные годы соответствовали периоду античности и пр. Эти аналогии весьма примитивны и натянуты. Положения теории Ст. Холла вызвали естественную критику многих психологов. Однако, несмотря на наивность и ограниченность концепции рекапитуляции, биогенетический принцип в детской психологии важен тем, что это был поиск *закона* развития ребенка. В концепции Ст. Холла впервые сделана попытка показать связь индивидуального и исторического развития человека, однако эта связь предопределена биологией человека и развитием его организма, поэтому данную концепцию можно отнести к теориям преформизма.

В настоящее время широкое распространение в детской психологии получил этологический подход к психическому развитию ребенка. Как известно, этология – наука о поведении животных. Этологический подход в современной психологии связан в первую очередь с именем немецкого ученого Конрада Лоренца, который исследовал человеческое поведение как одну из форм поведения животных вообще. Основываясь на теории Ч. Дарвина о происхождении видов, он рассматривал человека как продукт биологической эволюции и естественного отбора. Согласно его представлениям, жизнь человека принципиально не отличается от жизни других животных (рыб, птиц, млекопитающих) и представляет собой цепь инстинктивно-детерминированных форм пове-

дения. Все высшие и сугубо человеческие явления – дружбу, любовь, войны, политическую борьбу, зависть, привязанность и пр. – он объясняет как проявление врожденных инстинктов, направленных на выживание индивида и сохранение вида. Биологическая целесообразность является основной ценностью и главным объяснительным принципом его теории.

По мнению этологов, человек, как и другие виды животных, рождается с фиксированными формами поведения, которые вызываются определенными воздействиями внешней среды. Некоторые формы поведения появляются только в определенный период развития, называемый *сензитивным* («чувствительным») периодом. Раздражители, которые вызывают инстинктивные реакции в сензитивный период, не влияют на поведение животных в другие периоды. Например, только что вылупившиеся утята с рождения подготовлены следить за первым увиденным движущимся объектом и следовать за ними. Если этот объект мама-утка, утята будут следовать за ней. Но если в сензитивный период утенок увидит другой движущийся объект (например, человека), он будет следовать за ним, а не за своей мамой. Такое мгновенное запечатление, вызывающее включение определенных инстинктов, называют *импрингом*. Психическое развитие ребенка рассматривается этологами как последовательное включение природных инстинктов.

Главным методом доказательства этой теории является

«заключение по аналогии», которое состоит в сравнительном анализе поведения людей и животных. Поскольку гипотезу об общности человека и других представителей животного мира напрямую доказать невозможно, этологи пользуются методом аналогии. Обнаруживая черты сходства между поведением изучаемых ими животных и человеческим поведением, они делают вывод, что способ поведения в обоих случаях обусловлен одной и той же причиной. В то же время К. Лоренц явно очеловечивает жизнь животных. При описании поведения птиц, рыб или собак он использует такие сугубо человеческие категории, как «грусть», «смущение», «дружба», «самоотверженность» и пр. При этом осуществляется «обратный перенос» человеческих чувств, настроений и состояний в животный мир и допускается, что психическая жизнь рыб и птиц в принципе не отличается от человеческой. Однако такая аналогия не имеет под собой серьезных доказательств.

Многие психологи критиковали этот метод и предупреждали о ряде опасностей, которые он несет. Объяснение механизмов поведения высокоразвитых и сложноорганизованных структур на основе простейших и примитивных форм поведения неизбежно приводит к чрезмерному упрощению человеческого поведения и сведению его к набору инстинктивно-детерминированных моделей. Несмотря на серьезную критику большинства психологов, идеи К. Лоренца пользуются большим успехом, а его книги («Кольцо царя Соломо-

на», «Так называемое зло» и др.) завоевали широкую популярность читателей во всем мире. По-видимому, это связано, во-первых, с впечатляющей простотой этой теории, а во-вторых, с тем, что она снимает всякую ответственность с каждого конкретного человека, поскольку все его поступки предопределены законами эволюции и врожденными инстинктами.

В настоящее время этологический подход в детской психологии получил свое развитие в теории привязанностей, которая будет подробнее рассмотрена ниже.

Психоаналитическая теория

Психоаналитическая теория была основана в начале нашего века великим венским психиатром *Зигмундом Фрейдом*. Работая с различными психическими отклонениями, Фрейд обнаружил, что далеко не все из них имеют органические причины в теле или в нервной системе человека и что причины большинства неврозов нужно искать в сознании и в личностных проблемах человека.

Фрейд предположил, что корни этих проблем уходят в раннее детство, когда ребенок получил психическую травму, связанную, как правило, с сексуальными проблемами. Эти травмирующие события вызывают сильные переживания, которые ребенок не в состоянии выразить и осознать и которые подавляются и уходят в подсознание. Подавлен-

ные, неосознанные желания и травмирующие воспоминания накапливаются в подсознании и являются причиной разнообразных неврозов и неприятных переживаний. Избавление от этих страданий возможно в результате специальной формы терапии, в которой психотерапевт помогает клиенту осознать травмирующие его события, то есть вывести их на уровень сознания и понять себя. Этот метод был назван *психоанализом*. Психоаналитический метод завоевал огромную популярность во всем мире, а сам Фрейд стал не только автором оригинальной психологической концепции, но и основателем психотерапии, получившей широкое распространение.

В основе теории Фрейда лежит конфликт между врожденными инстинктивными влечениями, главными из которых являются инстинкты жизни (эрос) и смерти (танатос), и сознательными моральными, культурно-нормированными представлениями. Ребенок появляется на свет с врожденными инстинктивными влечениями («ид»), которые непосредственно удовлетворяет в своем поведении. На первых ступенях развития человек не различает полезного и вредного, дозволенного и недозволенного. Главным мотивом поведения ребенка, который в концепции Фрейда был назван «принципом удовольствия», является удовлетворение инстинктивных желаний. Однако уже в первые годы жизни ребенок в ответ на требования взрослых постепенно приобретает способность задерживать удовлетворение своих непо-

средственных импульсов и вести себя в соответствии с внешними требованиями. Из страха перед наказанием он начинает контролировать свое поведение и сдерживать свои инстинктивные желания, появляется новый принцип психической жизни – «принцип реальности». Эти два принципа находятся в постоянном конфликте – неудовлетворенное желание может причинить страдание, а удовлетворение инстинктивных желаний может вызвать неприятные последствия. Так возникает следующая инстанция психики человека, которую Фрейд назвал «Я», или «Эго», основная роль которой заключается в поиске социально приемлемых и безопасных способов удовлетворения инстинктивных желаний. В дальнейшем (примерно в конце дошкольного возраста) возникает следующий уровень внутренней жизни – «Суперэго», на котором требования и ценности окружающих людей интериоризируются, то есть входят во внутренний мир ребенка и становятся его собственными требованиями к самому себе. В случае нарушения этих требований ребенок начинает испытывать чувство вины даже при отсутствии наказания и внешнего контроля со стороны взрослых. Таким образом, психическая жизнь разворачивается на трех уровнях – Ид, Эго и Суперэго. Взаимодействие и конфликты между этими уровнями определяют состояние человека и его личностные проблемы. Поскольку острые конфликты между различными инстанциями внутренней жизни неизбежны, необходимы особые защитные механизмы. Наиболее распространенными

и эффективными защитными механизмами являются следующие:

- вытеснение (устранение из сознания и перенос в бессознательное социально неприемлемых желаний и чувств);
- проекция (перенос на другое лицо своих аффектов, обвинение окружающих);
- регрессия (соскальзывание на более примитивный уровень);
- сублимация (перенос запретной сексуальной энергии на различные виды культурной и социальной деятельности – науку искусство, политику и пр.).

Теория Фрейда содержит идею развития, то есть качественно своеобразных и закономерных этапов становления психики. В основу выделения различных периодов положен способ получения удовольствия, характерный для ребенка того или иного возраста, и в частности та часть тела, посредством которой этот процесс осуществляется.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

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

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