**Смена научного мировоззрения**

Этапы становления и развития советской детской психология неразрывно связаны с историческимипреобразованиями, которые начались в нашей стране в 1917 году. Как бы ни относиться к тому что свершилось тогда, справедливость требует признать, что по

масштабу, трудности и новизне задач, возникших во всех областям жизни, это была эпоха, которая,пользуясь словами Ф. Энгельса "нуждалась в титанах и которая породила титанов по силе мысли, страсти и характеру, по многосторонности иучености". В психологии такой личностью стал Л. С. Выготский. Он строил теории развития сознательной личности ребенка "в обстановке всеобщейреволюции" и само его учение было "насквозь революционным" Революционными были жизнь и творчество многих русских интеллигентов, и здесьнадо согласиться с поэтом: "Времена не выбирают, в них живут и умирают".

Замечено не только нами, что развитие научной генетической психологии совпадало с фундаментальнымиизменениями в структуре общества и культуры. Именно эти изменения ставят перед наукой новые генетические цели.

Вся научная деятельность Л. С. Выготского была направлена то, чтобы психология смогла перейти "отчисто описательного, эмпирического и феноменологического изучения явлений к раскрытию их сущности". Он ввел новый -- экспериментально-генетическийметод исследования психических явлений, так как считал, что "проблема метода есть начало и основа, альфа и омега все истории культурного развитияребенка". Л. С. Выготский разработал учение о возрасте как единице анализа детского развития. С предложил иное понимание хода, условий, источника, формы,специфики и движущих сил психического развития ребенка; описал эпохи, стадии и фазы детского развития, а также переходы между ними в ходе онтогенеза; онвыявил и сформулировал основные законы психического развития ребенка. Без преувеличений можно сказать, что Л. С. Выготский сделал все, чтобы детскаяпсихология стала полноценной и подлинной наукой, имеющей свои предмет, метод и закономерности; он сделал все, чтобы эта наука смогла решать важнейшиепрактические задачи обучения и воспитания детей, поновому подходить к проблемам возрастной нормативной диагностики психического развития.

Истина теории Л.С. Выготского освещала не только заблуждения современных ему биологизаторскихтеорий развития, но и предостерегала будущие поколения ученых от некритического заимствования чуждого научного мировоззрения. Л. С. Выготский писал: "Длядиалектически-материалистического мышления проблема развития является центральной и основной для всех областей действительности и для всех областейнаучного знания. Однако не всякое решение этой проблемы приближает нас к истинному пониманию объективной диалектики действительности. Этому истинномупониманию противостоят не только метафизические теории, отрицающие в корне саму идею развития, но и теории, проводящие ложные идеи развития".

К этим ложным идеям относятся прежде всего теории эмпирического эволюционизма, опасностьвозрождения которых постоянно ощущается в детской психологии на протяжении последних лет. Эмпирический характер подобных теорий, писал Л. С. Выготский,"приводит к тому, что они теряют всякую теоретическую устойчивость, вбирая в себя и эклектически ассимилируя чужеродные элементы".

Центральной для всей истории советской психологии стала проблема сознания. В философском планесознание обычно понимают как специфическую особенность человеческой психики, формирующуюся в системе общественных отношений, в труде, на основе речи иосвоения различных форм общественного сознания. Подчеркивается не только обусловленность сознания людей их общественным бытием, но и его активная роль вдеятельности людей, когда "сознание человека не только отражает объективный мир, но и творит его".

Намечая программу изучения сознания, Л. С. Выготский отмечал, что загадки сознания, да и психики вообще,никакими уловками -- ни методологическими, ни принципиальными -- не обойдешь. Известно, что В. Джеймс спрашивал, существует ли сознание, и отвечал, что всуществовании дыхания он не сомневается, но в существовании сознания сомневается. По мнению Л. С. Выготского, такую постановку вопроса можнопринимать только как гносеологическую: "Психологически же сознание есть несомненный факт, первостепенная действительность, и факт огромнейшегозначения, а не побочного или случайного. ...До той поры в новой психологии не будут сведены концы с концами, покуда не будет поставлена отчетливо ибесстрашно проблема сознания и психики и покуда она не будет решена экспериментально объективным путем".

Л. С. Выготский определил область своего исследования как "вершинную психологию"(психологию сознания), которая противостоит двум другим -- "поверхностной" (теории поведения) и "глубинной"(психоанализ). Он рассматривал сознание как "проблему структуры поведения".

Сегодня мы можем сказать, что три сферы человеческого бытия: чувства, интеллект и поведениеизучаются в крупнейших психологических концепциях -- психоанализе, теории интеллекта и бихевиоризме. Приоритет же в развитии "вершиннойпсихологии", или психологии развития сознания, принадлежит советской науке.

С полным правом можно утверждать, что Л. С. Выготский осуществил задачу перестройки психологии наоснове глубокого философского анализа. Для Л. С. Выготского были важны вопросы? Каким образом человек в своем развитии выходит за пределы своей"животной" природы? Каким образом в процессе своей общественной жизни он развивается как культурное и трудящееся существо? Согласно Л. С. Выготскому,человек в процессе своего исторического развития возвысился до создания новых движущих сил своего поведения; только в процессе общественной жизни человекавозникли, сложились и развились его новые Потребности, а самые природные потребности человека в процессе его исторической развития претерпели глубокиеизменения.

Заслуга Л. С. Выготского состоит в том, что он первым применил исторический принцип в область детскойпсихологии. "До сих пор,-- писал Л. С. Выготский,-- еще многие склонны в ложном свете представлять идею исторической психологии. Они отождествляютисторию с прошлым. Изучать нечто исторически означает для них изучать непременно тот или иной из фактов прошлого. Это наивное понимание -- видетьнепроходимую грань между изучением историческим и изучением наличных форм. Между тем, историческое изучение просто означает применение категории развитияв исследованию явлений. Изучать исторически что-либо -- значит изучать в движении. Это и есть основное требование диалектического метода".

Каждая форма культурного развития, культурного поведения, считал он, в известном смысле уже продуктисторического развития человечества. Превращение природного материала в историческую форму есть всегда процесс сложного изменения самого типа развития,а отнюдь не простого органического созревания.

Все современные Л. С. Выготскому теории детского развития трактовали этот процесс с биологизаторскойточки зрения. Убедиться в этом можно, рассмотрев табл. 6, на которой показано, как самые крупные научные концепции отвечают на вопросы о таких параметрахдетского развития, как его ход, условия, источник, форма, специфика, движущие силы.

С точки зрения Л. С. Выготского, все современные ему теории описывали ход детского развития какпроцесс перехода от социального к индивидуальному. Поэтому не удивительно, что центральной проблемой всей без исключения зарубежной психологии до сих поростается проблема социализации, проблема перехода от биологического существования к жизни в качестве социализованной личности.

Условия развития, с точки зрения большинства представителей западной психологии,-- наследственностьи среда. Источник развития они ищут внутри индивида, в его природе. Однако главная черта всех концепций -- это понимание развития как приспособлениячеловека к окружающей его среде. В этом состоит их биологизаторская суть. В современных концепциях в основе детского развития так же лежат, если ненаследственные, то биологические процессы приспособления.

По Л. С. Выготскому, среда выступает в отношении развития высших психических функций в качествеисточника развития. Вспомним слова К. Маркса о промышленности как чувственно предлежащей перед нами психологии. По К. Марксу (Л. С. Выготский разделял этиего идеи!), "присвоение определенной совокупности орудий производства равносильно развитию определенной совокупности способностей у самих индивидов".В этом смысле человек есть социальное существо, вне взаимодействия с обществом он никогда не разовьет в себе тех качеств, которые развились в результатеразвития всего человечества.

Согласно Л. С. Выготскому, высшие психические функции возникают первоначально как формаколлективного поведения ребенка, как форма сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии они становятся индивидуальными функциями самого ребенка. Так,например, сначала речь -- средство общения между людьми, но в ходе развития она становится внутренней и начинает выполнять интеллектуальную функцию.

Таблица 6. Параметры развития ребенка и их понимание • разных научных концепциях

     Психологи

     Ход развития

     Условия

     Источник

     Форма развития

     Специфика развития

     Движущие силы развития

     Ст Холл

     К Бюллер

     Э Торндайк

     В. Штерн

     К Коффка

     3 Фрейд

     Ж Пиаже

     А. Бандура и др

     Э Эриксон

     от индивидуального к социальному (социализация)

     наследственность и среда

     внутри индивида (в его природе)

     приспособление

     разные формы концепции рекапитуляции

     1 Теория повторения

     2 Теория полезности

     3 Теория соответствия

     преформизм

     конвергенция 2-х факторов

     Л С Выготский

     А Н Леонтьев

     Д Б Эльконин

     П Я Гальперин

     В. В. Давыдов

     от  социального  к  индивидуальному  (закон развития высших психических

функций)

     морфофизиологические особенности мозга и общение

     вне индивида (среда)

     присвоение

     развитие  ребенка не  подчиняется  действию  биологических  законов,  а

подчиняется действию общественно-исторических законов

     обучение

     деятельность

Л. С Выготский подчеркивал, что отношение к среде меняется с возрастом, а, следовательноменяется и роль среды в развитии Он подчеркивал, что среду надо, рассматривать не абсолютно, а относительно, так как влияние среды определяется переживаниямиребенка Л С Выготский ввел понятие ключевого переживания. Как позднее справедливо указывала Л. И Божович, "понятие переживания, введенное Л. СВыготским, выделило и обозначило ту важнейшую психологическую действительность, с изучения которой надо начинать анализ роли среды в развитии ребенка;переживание представляет собой как бы узел, в котором завязаны многообразные влияния различных внешних и внутренних обстоятельств".

Л. С. Выготский сформулировал ряд законов психического развития ребенка:

Детское развитие имеет сложную организацию во времени: свой ритм, который не совпадает с ритмомвремени, и свой темп, который меняется в разные годы жизни. Так, год жизни в младенчестве не равен году жизни в отрочестве.

Закон метаморфозы в детском развитии: развитие есть цепь качественных изменений Ребенок не простомаленький взрослый, который меньше знает или меньше умеет, а существо, обладающее качественно отличной психикой

Закон неравномерности детского развития: каждая сторона в психике ребенка имеет свой оптимальныйпериод развития С этим законом связана гипотеза Л. С. Выготского о системном и смысловом строении сознания.

Закон развития высших психических функций. Высшие психические функции возникают первоначально какформа коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии они становятся внутренними индивидуальными (формами) функциями самогоребенка Отличительные признаки высших психических функций: опосредованность, осознанность, произвольность, системность; они формируются прижизненно; ониобразуются в результате овладения специальными орудиями, средствами, выработанными в ходе исторического развития общества; развитие внешнихпсихических функций связано с обучением в широком смысле слова, оно не может происходить иначе как в форме усвоения заданных образцов, поэтому это развитиепроходит ряд стадий Специфика детского развития состоит в том, что оно подчиняется не действию биологических законов, как у животных, а действиюобществен ноисторических законов. Биологический тип развития происходит в процессе приспособления к природе путем наследования свойств вида и путеминдивидуального опыта. У человека нет врожденных форм поведения в среде. Его развитие происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способовдеятельности.

Условия развития позднее были более подробно описаны А. Н. Леонтьевым. Это морфофизиологическиеособенности мозга . и общение. Эти условия должны быть приведены в движение деятельностью субъекта. Деятельность возникает в ответ на потребность.Потребности также не врождены, они формируются, причем первая потребность -- потребность в общении со взрослым. На ееоснове младенец вступает впрактическое общение с людьми, которое позднее осуществляется через предметы и через речь.

По Л. С. Выготскому, движущая сила психического развития -- обучение. Важно отметить, что развитие иобучение -- это разные процессы. По словам Л. С. Выготского, процесс развития имеет внутренние законы самовыражения. "Развитие,-- пишет он,-- естьпроцесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, специфическихдля человека, подготовленных всемпредшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях".

Обучение, по Л. С. Выготскому, есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития уребенка не природных, но исторических особенностей человека. Обучение не тождественно развитию. Оно создает зону ближайшего развития, то есть вызывает уребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале для ребенка возможны только в сфере взаимоотношения с окружающимии сотрудничества с товарищами, но затем, пронизывая весь внутренний ход развития, становятся достоянием самого ребенка.

Л. С. Выготским были осуществлены экспериментальные исследования отношения между обучением иразвитием. Это изучение житейских и научных понятий, исследование усвоения родного и иностранного языков, устной и письменной речи, зоны ближайшегоразвития. Последнее -- подлинное открытие Л. С. Выготского, которое известна теперь психологам всего мира.

Зона ближайшего развития -- это расстояние между уровнем актуального развития, ребенка и уровнемвозможного развития определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых. Как пишет Л. С. Выготский, "зона ближайшего развития определяетфункции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания; функции, которые можно назвать не плодами развития, а почками развития, цветамиразвития... Уровень актуального развития характеризует успехи развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственноеразвитие на завтрашний день".

Понятие зоны ближайшего развития имеет важное теоретическое значение и связано с такимифундаментальными проблемами детской и педагогической психологии, как возникновение и развитие высших психических функций, соотношение обучения иумственного развития, движущие силы и механизмы психического развития ребенка.

Зона ближайшего развития -- логическое следствие закона становления высших психических функций, которыеформируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми, постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта.Когда психический процесс формируется в совместной деятельности, он находится в зоне ближайшего развития; после формирования он становится формой актуальногоразвития субъекта.

Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей."Обучение только тогда хорошо,-- писал Л. С. Выготский,-- когда оно идет впереди развития". Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни много других функций,лежащих в зоне ближайшего развития. Применительно к школе это означает, что обучение должно ориентироваться не столько на уже созревшие функции, пройденныециклы развития, сколько на созревающие функции. Возможности обучения во многом определятся зоной ближайшего развития. Обучение, разумеется, можеториентироваться на уже пройденные циклы развития -- это низший порог обучения, но оно может ориентироваться на еще не созревшие функции, на зону ближайшегоразвития, что характеризует высший порог обучения. Между этими порогами и находится оптимальный период обучения. "Педагогика должна ориентироватьсяне на вчерашний, а на завтрашний день детского развития",-- писал Л. С. Выготский. Обучение с ориентацией на зону ближайшего развития может вестиразвитие вперед, ибо то, что лежит в зоне ближайшего развития, в одном возрасте преобразуется, совершенствуется и переходит на уровень актуального развития вследующем возрасте, на новой возрастной стадии. Ребенок в школе осуществляет деятельность, которая постоянно дает ему возможность роста. Эта деятельностьпомогает ему подняться как бы выше самого себя.

Как всякая ценная идея, понятие зоны ближайшего развития имеет большое практическое значение длярешения вопроса об оптимальных сроках обучения, причем это особенно важно как для массы детей, так и для каждого отдельного ребенка. Зона ближайшего развития-- симптом, критерий в диагностике умственного развития ребенка. Отражая область еще не созревших, но уже созревающих процессов, зона ближайшегоразвития дает представление о внутреннем состоянии, потенциальных возможностях развития и на этой основе позволяет сделать научно обоснованный прогноз ипрактические рекомендации. Определение обоих уровней развития -- актуального и потенциального, а также одновременно и зоны ближайшего развития -- составляютвместе то, что Л. С. Выготский называл нормативной возрастной диагностикой в отличие от симптоматической диагностики, опирающейся лишь на внешние признакиразвития. Важным следствием этой идеи можно считать и то, что зона ближайшего развития может быть использована как показатель индивидуальных различий детей.

Одним из доказательств влияния обучения на психическое развитие ребенка служит гипотеза Л. С.Выготского о системном и смысловом строении сознания и его развития в онтогенезе. Выдвигая эту идею, Л. С. Выготский решительно выступал противфункционализма современной ему психологии. Он считал, что человеческое сознание -- не сумма отдельных процессов, а система, структура их. Ни одна функция неразвивается изолированно. Развитие каждой функции зависит от того, в какую структуру она входит и какое место в ней занимает. Так, в раннем возрасте вцентре сознания находится восприятие, в дошкольном возрасте -- память, в школьном -- мышление. Все остальные психические процессы развиваются в каждомвозрасте под влиянием доминирующей в сознании функции. По мнению Л. С. Выготского, процесс психического развития состоит в перестройке системнойструктуры со-. знания, которая обусловлена изменением его смысловой структуры, то есть уровнем развития обобщений. Вход в сознание возможен только через речьи переход от одной структуры сознания к другой осуществляется благодаря развитию значения слова, иначе говор" -- обобщения. Если на системноеразвитие сознания обучение не оказывает прямого влияния, то развитием обобщения и, следовательно, изменением смысловой структуры сознания можно непосредственноуправлять. Формируя обобщение, переводя его на более высокий уровень, обучение перестраивает всю систему сознания

Поэтому, по словам Л. С. Выготского, "один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии"или "обучаем на копейку, а развитие получаем на рубль".

Высказанная в начале 30-х годов, эта гипотеза, обладавшая огромной потенциальной силой, имела рядсущественных недостатков. Во-первых, схема сознания, предложенная Л. С. Выготским, носила интеллекту: листический характер. В структуре сознаниярассматривались лишь познавательные процессы, а развитие мотивационнопотребностной сферы сознательной личности оставалось за пределамивнимания исследователей. Во-вторых, Л. С. Выготский сводил процесс развития обобщений к процессам речевого взаимодействия людей. Л. С. Выготскийнеоднократно писал о единстве общения и обобщения. По ею мнению, "самым замечательным из всех фактов, относящихся к развитию детского мышления,является положение, что в меру того, как развивается общение ребенка со взрослыми, расширяется и детское обобщение, и наоборот". В этихутверждениях усматривался идеализм концепции Л. С. Выготского, сведение развития к взаимодействию сознании. Наконец, втретьих, детская психология вовремена Л. С. Выготского была исключительно бедна экспериментальными фактами, и его гипотеза еще не имела экспериментального подтверждения.

На протяжении многих лет гипотеза Л. С. Выготского оставалась гениальной интуицией. Преодолениенедостатков и исторически обусловленных ограничений этой гипотезы составляет этапы становления советской детской психологии

**Дальнейшие шаги по пути, открытому Л. С. Выготским**

Первый шаг был сделан уже в конце 30-х годов психологами Харьковской школы (А. Н. Леонтьев, А. В.Запорожец, П. И. Зинченко, П Я. Гальперин, Л. И. Божович и др.). Они показали, что в основе развития обобщений лежит не общение языкового типа, анепосредственная практическая деятельность субъекта. Исследования А. В. Запорожца (у глухих детей обобщения образуются в результате практическойдеятельности), В. И. Аснина (то же самое у нормальных детей), А. Н. Леонтьева (исследования световой чувствительности руки и роль поисковой активности в этомпроцессе), П. Я. Гальперина (изучение различий вспомогательных средств животных и орудий человека) позволили с разных сторон подойти к представлению о том, чтов действительности является движущей силон психического развития, позволили сформулировать тезис о значении деятельности в развитии человека.

Есть существенное различие между понятием "обучение" и понятием "деятельность". В термине "обучение" приставка"об" несет смысл внешнего принуждения, как бы минующего самого ребенка. Понятие "деятельность" подчеркивает связь самого субъекта спредметами окружающей его действительности. Невозможна прямая "пересадка" знания прямо в голову субъекта, минуя его собственнуюдеятельность. Как подчеркивал Д. Б. Эльконин, введение понятия "деятельность" переворачивает всю проблему развития, обращая ее насубъекта. По его словам, процесс формирования функциональных систем есть процесс, который производит сам субъект. Эти исследования открыли путь длянового объяснения детерминации психического развития.

Это не означает, что проблема уже решена, но найдена плоскость, где можно искать ее решение,подчеркивал Д. Б. Эльконин,-- плоскость экспериментальная.. Никакое воздействие взрослого на процессы психического развития не может быть осуществлено безреальной деятельности самого субъекта. И от того, как эта деятельность будет осуществлена, зависит процесс самого развития.

Таким образом, исследования советских психологов открыл роль деятельности ребенка в егопсихическом развитии. И это бы выход из тупика проблемы двух факторов. Процесс развития -- это самодвижение субъекта благодаря его деятельности с предметами,а факты наследственности и среды -- это лишь условия, которые определяют не суть процесса развития, а лишь различные вариации в пределах нормы.

Следующий шаг связан с ответом на вопрос о том, остается ли эта деятельность одной и той же напротяжении детского развития или нет. Он был сделан А. Н. Леонтьевым, углубившим разработку идеи Л. С. Выготского о ведущем типе деятельности.

Благодаря работам А. Н. Леонтьева ведущая деятельность рассматривается как критерий периодизациипсихического развития как показатель психологического возраста ребенка. Ведущая деятельность характеризуется тем, что в ней возникают и дифференцируются другиевиды деятельности, перестраиваются основные психические процессы и происходят изменения психологических особенностей личности на данной стадии ее развития.Содержание форма ведущей деятельности зависит от конкретно-исторических условий, в которых протекает развитие ребенка. В современных общественно-историческихусловиях, когда во многих странах дети охвачены единой системой общественного воспитания, ведущими в развитии ребенка становятся следующие виды деятельности:эмоционально-непосрсдственное общение младенца со взрослыми, орудийно-предметная деятельность ребенка раннего возраста, сюжетноролевая иградошкольника, учебная деятельность в младшем школьном возрасте, интимно-личностное общение подростков, профессионально-учебная деятельность вранней юности. Смена ведущих типов деятельности подготавливается длительно и связана с возникновением новых мотивов, которые формируются внутри ведущейдеятельности, предшествующей данной стадии развития, и которые побуждают ребенка к изменению положения, занимаемого им в системе отношений с другимилюдьми. Разработка проблемы ведущей деятельности в развитии ребенка -- фундаментальный вклад советских ученых в детскую психологию.

В многочисленных исследованиях А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьсва, Д. Б. Эльконина и ихсотрудников была показана зависимость психических процессов от характера и строения внешней, предметной деятельности. Монографии, посвященные анализуосновных типов ведущей деятельности в онтогенезе (в особенности книги В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина), стали достоянием мировой науки.

Изучение процессов становления и смены мотивов, становления и утраты деятельностью личностного смысла былоначато под руководством А. Н. Леонтьева и продолжена в исследованиях Л. И. Божоиич и ее сотрудников. Вопрос о предметном, операциональном содержаниидеятельности разрабатывался в исследованиях Л. Я. Гальперина и его сотрудников. В них особо рассматривалась роль оргапи.ации ориентировочной деятельности дляформирования физических, перцептивных и умственных действий. Наиболее продуктивным направлением в советской детской психологии было изучениеспецифических особенностей перехода внешней деятельности во внутреннюю, закономерностей процесса интериоризации в онтогенезе.

Следующий шаг в развитии идей Л. С. Выготского был подготовлен работами Л. Я. Гальперина и А. В.Запорожца, посвященными анализу строения и формированию предметного действия, выделению в нем ориентировочной и исполнительной частей. Так началосьчрезвычайно продуктивное исследование функционального развития психики ребенка, предсказанное Л. С. Выготским. Актуальным стал вопрос осоотношениифункционального и возрастного генеза психических процессов.

Разделяя эти идеи, Д. Б. Эльконин сделал исключительное по своей психологической глубине и прозорливостипредположение. Он поставил вопрос: "Какой смысл имеют предметные действия ребенка?", Для чего они служат?". Согласно его гипотезе, в процессеразвития ребенка сначала должно происходить освоение мотивационной стороны деятельности (иначе предметные действия не имеют смысла!), а затемоперациональнотехнической; в развитии можно наблюдать чередование этих видов деятельности.

В концепции Д. Б. Эльконина преодолевается один из серьезных недостатков зарубежной психологии,где постоянно возникает проблема расщепления двух миров: мира предметов и мира людей. Д. Б. Эльконин показал, что это расщепление ложно, искусственно, Насамом деле человеческое действие двулико: оно содержит собственно человеческий смысл и операциональную сторону. Строго говоря, в человеческом мире несуществует мира физических предметов, там безраздельно господствует мир общественных предметов, удовлетворяющих определенным общественно выработаннымспособом общественно сформированные потребности. Даже предметы природы выступают для человека как включенные в определенную общественную жизнь, какпредметы труда, как очеловеченная, обч щественная природа. Человек -- носитель этих общественных способов употребления предметов. Отсюда способности человека-- это уровень владения общественными способами употребления общественных предметов. Таким образом, всякий предмет содержит в себе общественный предмет.В человеческом действии всегда нужно видеть две стороны: с одной стороны, оно ориентировано на общество, с другой стороны,-- на способ исполнения. Этамикроструктур человеческого действия, согласно гипотезе Д. Б. Эльконина, отражав ется и в макроструктуре периодов психического развития

Д. Б. Эльконин предлагает по-иному посмотреть на взаимоотношения ребенка и общества. Гораздоправильнее, считает он, говорить системе "ребенок в обществе", а не "ребенок и общество", чтобы не противопоставлять его социуму. Еслирассматривать формирование личности ребенка в системе "ребенок в обществе", то радикально меняется характер взаимосвязи, да и самосодержание систем "ребенок -- вещь" и "ребенок -- отдельный взрослый", выделенных европейской психологии как две сферы детского бытия.Д. Б, Эл конин показывает, что система "ребенок -- вещь" по сути есть система "ребенок -- общественный предмет", так как на первый план дляребенка выступают в предмете общественно выработанные действия с ним, а не физические и пространственные свойства объекта; последние служат лишьориентирами для действий с ним. При усвоении общественно выработанных способов действий с предмет ми и происходит формирование ребенка как члена общества.

Система "ребенок-взрослый" превращается, по Д. Б. Эльконин ну, в систему "ребенок -- общественныйвзрослый". Это происходит потому, что для ребенка взрослый -- носитель определенных видов общественной по своей природе деятельности. Взрослыйосуществляет в деятельности определенные задачи, вступает при этом в разнообразные отношения с другими людьми и сам подчиняется определенным нормам.Эти задачи, мотивы и нормы отношений, существующие в деятельности взрослых, лети усваивают через воспроизведение или моделирование их в собственнойдеятельности (например, в ролевой игре у дошкольников), конечно, с помощью взрослых. В процессе усвоения этих норм ребенок сталкивается с необходимостьюовладения все более сложными, новыми предметными действиями.

Д. Б. Эльконин показывает, что деятельность ребенка в системах "ребенок -- общественныйпредмет" и "ребенок -- общественный взрослый" представляет единый процесс, в котором и 4 ормируется личность ребенка. Другое дело, пишетон, что "этот единый по своей природе процесс жизни ребенка в обществе в ходе исторического развития раздваивается, расщепляется на две стороны".

Д. Б. Элькониным был открыт закон чередования, периодичности разных типов деятельности: задеятельностью одного типа, ориентации в системе отношений следует деятельность другого типа, в которой происходит ориентация в способах употребленияпредметов. Каждый раз между этими двумя типами ориентации возникают противоречия. Они и становятся причиной развития. Каждая эпоха детскогоразвития построена по одному принципу. Она открывается ориентацией в сфере человеческих отношений. Действие не может дальше развиваться, если оно невставлено в новую систему отношений ребенка с обществом. Пока интеллект не поднялся до определенного уровня, не может быть новых мотивов.

Закон чередования, периодичности в детском развитии позволяет половому представить периоды (эпохи)в стадии онтогенеза психики (см. табл. 7).

Развивая идеи Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконин предложил рассматривать каждый психологическийвозраст на основе следующих критериев:

Социальная ситуация развития. Это та система отношений, в которую ребенок вступает в обществе. Этото, как он ориентируется в системе общественных отношений, в какие области общественной жизни он входит

Основной, или ведущий тип деятельности ребенка в этот период. При этом необходимо рассматривать нетолько вид деятельности, но и структуру деятельности в соответствующем возрасте и анализировать, почему именно этот тип деятельности ведущий.

Основные новообразования развития. Важно показать, как новые достижения в развитии перерастаютсоциальную ситуацию и ведут к ее "взрыву" -- кризису.

Кризис. Кризисы -- переломные точки на кривой детского развития, отделяющие один возраст отдругого. Можно сказать вслед за Л. С. Выготским: "Если бы кризисы не были открыты эмпирически, их нужно было бы выдумать теоретически". Раскрытьпсихологическую сущность кризиса -- значит понять внутреннюю динамику развития в этот период.

Таблица 7. Периоды н стадии детского развития по Д. Б. Эльконнну

     Раннее детство

    Детство

     Отрочество г

     Младенчество

     Ранний возраст

     Дошкольный возраст

     Младший школьный возраст

     Подростковый возраст

     Ранняя юность

     М-Т

     М-Т

     М-Т

     0-Т

     0-Т

     0-Т

     Кризис новорожденности

     Кризис 1 года

     Кризис3 лет

     Кризис7 лет

     Кризис 11-12 лет

     Кризис15 лет

М-П -- мотивационно-потребностная сфера личности, 0-Т - операционально-техническаясфера личности.

Гипотеза Д. Б. Эльконина, учитывая закон периодичности в детском развитии, неновому объясняетсодержание кризисов развития. Так, 3 года и 11 лет -- кризисы отношений, вслед за ними возникает ориентация в человеческих отношениях; 1 год, 7 лет -- кризисымировоззрения, которые открывают ориентацию в мире вещей.

Гипотеза Д. Б. Эльконина творчески развивает учение Л. С. Выготского, она преодолевает интеллектуализмего учения о системном и смысловом строении сознания. Она объясняет возникновение и развитие у ребенка мотиванионно-потребностной сферы личности.Ранее теория А. Н. Леонтьева показала деятельностный механизм формирования обобщений, отстранив некоторые идеи Л. С. Выготского о роли речевого общения,высказанные им в его историческое время.

Развитие детской психологии Л С. Выготским и его школой неразрывно связано с введением в научныеисследования стратегии формирования психических процессов. Как подчеркивал Л. С. Выготский, эксперимент в психологии -- модель реализации теоретическийконцепции. Для исследования того, как ребенок в ходе развития усваивает орудия и средства культуры, был разработан эксперимеитально-генетический метод,позволяющий раскрыть происхождение психического процесса. Принцип экспериментально-генетического метода состоит в том, что берутся дети, укоторых отсутствует соответствующий психический процесс, а затем, исходя из определенной гипотезы, формируется недостающий процесс в лаборатории. Онмоделирует тот процесс, который происходит в жизни. Эта стратегия позволяет разобраться в том, что же скрывается за переходами от одного уровня развития кдругому, так как есть возможность этот переход экспериментально построить

Литература

Учебник. Обуховой Л. Ф., доктор психологических наук "Детская (возрастная) психология"