

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕБЕНКА В ЗАРУБЕЖНОЙ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – 20-30-Х ГОДОВ XX ВЕКА

METHODS OF STUDYING THE CHILD IN FOREIGN CHILD PSYCHOLOGY FROM THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY TO THE 20S AND 30S OF THE 20TH CENTURY

Урунтаева Г.А.

Главный научный сотрудник ИППД РАО, доктор психологических наук, профессор

E-mail: lotsman52@mail.ru

Аннотация. Методы исследования ребенка в зарубежной детской психологии разрабатывались в тесной взаимосвязи со становлением ее методологических основ, решением таких концептуальных вопросов, как понимание сущности психического развития, возможности его диагностики и определения нормативности. Поиск методов изучения ребенка обуславливался проблемами взаимосвязи педагогики и психологии, а также разработкой идеи развития в биологии, появлением экспериментальной психологии и связанных с ней объективных методов исследования.

Ключевые слова: детская психология, ребенок, наблюдение, эксперимент, тест, близнецовый метод, анкета, опрос, генетический принцип, комплексный подход, нормативный подход, клиническая беседа.

Uruntaeva G. A.

Principal research fellow of the Institute of Psychological and Pedagogical Childhood Problems of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Psychology), Professor.

E-mail: lotsman52@mail.ru

Annotation. The development of methods for studying the child in foreign child psychology has been intimately interconnected with the establishment of its methodological basis and with the solution of such conceptual problems as understanding the essence of mental development and the possibilities in diagnosing its disorders and determining normativity. The search for the right methods of studying the child was shaped by problems of both pedagogy and psychology, as well as the biological theory of development and the emergence of experimental psychology and its objective methods of study.

Keywords: child psychology, child, supervision, experiment, test, twin method, questionnaire, survey, genetic principle, integrated approach, regulatory approach, clinical interview.

Интерес исследователей к детской душе и психологии детства существовал всегда, но предметом научного изучения детство стало достаточно поздно, предпосылки для такого изучения складывались в педагогике, биологии, медицине, экспериментальной психологии. Педагогика всегда нуждалась в психологических знаниях, стремилась на них основываться. Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель, И.Ф. Гербарт, А. Дистервег и другие крупнейшие педагоги прошлого настаивали на необходимости строить воспитание и обучение детей с опорой на знание их возрастных и индивидуальных особенностей, призывали педагогов, воспитателей и родителей к изучению природы детства, не только проявляли интерес к детской психологии, но и пытались понять ее законы.

Огромное влияние на развитие интереса к проблемам детской души оказала концепция естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо, в соответствии с которой главная цель воспитания состояла в содействии естественному развитию внутренней природы самого ребенка, основанному на тщательном его изучении. Понимая детство как самоценный, качественно своеобразный этап развития человека, относясь к нему с любовью и уважением, Ж.-Ж. Руссо сделал попытку раскрыть внутренние закономерности развития ребенка, построить в соответствии с ними периодизацию и ступени обучения.

Собственно научный интерес к детству проявили врачи в конце XVIII в., столкнувшиеся с тем, что детей нельзя было лечить, как взрослых, по причине особенностей их организма и своеобразия течения болезней. Первая книга о психическом развитии ребенка принадлежала немецкому врачу и философу Т. Тидеману (1787), который попытался подробно и последовательно описать психическое развитие ребенка от рождения до трех лет. Выделив двигательную, сенсорную и эмоциональную сферы как важнейшие, он фиксировал проявления ребенка в этих сферах.

Так **впервые психология увидела особый объект – психику младенца, а предметом изучения сделала развитие ее составляющих.** Важным выступил и выбор адекватного метода исследования – объективное внешнее наблюдение, ведь ребенок, не владеющий речью и рефлексией, не способен рассказать о своих переживаниях, а тем более воспользоваться интроспекцией. Более того, прослеживалось развитие конкретного ребенка в течение длительного времени, т. е. в соответствии со стратегией продольных срезов. Необходимость такого исследования аргументировалась запросами педагогики, тем, что воспитание должно опираться на точное знание о развитии душевных особенностей и времени их появления.

В середине XIX в. возрастает интерес к детской психологии, ставится научная проблема соотношения между педагогикой и психологией в связи с развитием всеобщего обучения и начинающейся складываться в отличие от домашнего образования практикой дошкольного воспитания, когда было уже не легко осуществить индивидуальный подход к ребенку и изучить его особенности, интересы.

Но в это время в психологии господствовала ассоциативная психология, в качестве главного объяснительного принципа функционирования душевной жизни, сознания человека использующая принцип ассоциаций, а в качестве основного метода их изучения – субъективный метод интроспекции, самонаблюдения, не применимый в отношении ис-

следования маленьких детей. И тогда такие исследователи, как Неккер де Соссюр (1838), Б. Сигизмунд (1856), А. Кусмауль (1859) и др., вспоминая книгу Т. Тидемана, вновь обращаются к изучению ребенка с помощью метода внешнего наблюдения в стратегии продольного исследования. Несмотря на то, что эти наблюдения отличали тщательность, точность, стремление к объективности, в них приведены, прежде всего, факты детского поведения, а не дано их объяснение. Ведь в детской психологии, находящейся только в начале пути, шел закономерный процесс накопления фактов, который, в свою очередь, способствовал переходу к их объяснению, к созданию теорий.

Становлению детской психологии как науки, направлению ее по естественнонаучному пути в соответствии с применением объективных методов исследования и генетическим принципом, способствовала эволюционная теория Ч. Дарвина (1859). Приспособляемость организмов к природе Ч. Дарвин трактовал с опорой на установленный им факт изменчивости видов, естественного отбора, протекающего в условиях борьбы живых существ за существование на основе изменчивости и наследственности.

Психические явления Ч. Дарвин, а затем Г. Спенсер (1870-1872), рассматривали как орудие приспособления организма к среде. Такой взгляд на психику предполагал изучение фактов приспособительного поведения животных и человека, доступных объективному внешнему наблюдению. Законы эволюции в органическом мире, открытые Ч. Дарвином, поставили перед детской психологией задачи изучения движущих сил психического развития, выяснения роли наследственности и среды в этом процессе, понимания особенностей взаимодействия ребенка со средой, адаптации к ней. Теперь психология могла перейти от исследования сознания и его феноменов к изучению активно действующего, стремящегося выжить организма и его среды с помощью объективных, а не субъективных методов, опереться на генетический принцип, позволяющий выделить этапы психического развития.

Одну из первых попыток реализовать генетический принцип и внешнее наблюдение в изучении конкретного ребенка, а также объяснить полученные факты сделал И. Тэн. Он описал первые проявления речи у своей дочери, а в поиске таких объяснений сопоставил процесс усвоения языка ребенком с историческим развитием языка (1876). Под влиянием статьи И. Тэна Ч. Дарвин вернулся к записям своих наблюдений за поведением сына от рождения до трех лет, которые он вел 37 лет назад, и опубликовал данные о развитии моторики, сенсорики, речи, мышления, эмоций, нравственного поведения (1877). Заметим, что исследователи высоко оценивали работу Ч. Дарвина как гениального наблюдателя и описанные им факты, так, своеобразный язык ребенка в переходный период от младенчества к раннему детству впоследствии получил название «автономной речи».

В 70-е гг. XIX в. появляются специальные научно-исследовательские учреждения – психологические лаборатории и институты, которые разрабатывают экспериментальные методы исследования, программы построения психологии на естественнонаучной основе, тем самым, **способствуя выделению психологии, в том числе и детской, в самостоятельную науку.**

Такая программа построения психологии на естественнонаучной основе была предложена В. Вундтом, им была открыта первая в мире психологическая лаборатория, позднее

преобразованная в институт (1879). Задачи психологии В. Вундт ставил в соответствии с установками ассоцианизма: изучить исходные элементы (ощущения и чувствования), проанализировать характер связей между ними, исследовать законы этих связей.

В основе связей между отдельными элементами находились не только законы ассоциации, но и апперцепции, особой функции сознания, которая проявляется в активности субъекта и внешне выражается во внимании. Определяя психологию как науку о непосредственном опыте, В. Вундт объектом изучения считал сознание субъекта – процессы, доступные внешнему и внутреннему наблюдению и имеющие, как физиологическую, так и психологическую сторону. Таковыми выступают ощущения и простейшие чувства, которые можно исследовать с помощью экспериментальных процедур, заимствованных в большинстве из физиологии органов чувств.

Поэтому психологию В. Вундт называет физиологической (1874). По его мнению, самонаблюдение остается единственным прямым методом в психологии, а эксперимент позволяет сделать его более точным. Тем более что экспериментальному изучению не поддаются высшие психические функции и психическое развитие.

Так, исследование психологии народов может проводиться не с помощью эксперимента, а методом анализа продуктов их творческой деятельности – языка, религии, сказок, мифов и других предметов культуры. Идея об анализе творческой деятельности и ее результатов как способе исследования психики оказалась важной для разработки методов детской психологии. На нее опирался К. Бюлер, анализируя развитие речи и восприятие сказок детьми дошкольного возраста.

Объективные методы исследования детская психология в дальнейшем осваивала в двух направлениях: *исследование психики ребенка с помощью внешнего наблюдения* в стратегии продольных срезов в целях получения целостной картины психического развития и *разработка экспериментальных методов в целях углубленного изучения отдельных его сторон*.

Существование детской психологии как особой науки начинается с изучения психического развития В. Прейером, точнее с результатов его исследований, помещенных в книге «*Душа ребенка*» (1882). В. Прейер, как сторонник эволюционной теории Ч. Дарвина, считал необходимым распространить идею развития в изучение детства и вооружить детскую психологию объективными методами исследования, а значит направить ее по естественнонаучному пути развития. Задачу своего исследования В. Прейер видел в том, чтобы составить целостную картину психического развития, определить его условия и роль наследственности в этом процессе.

В соответствии с этой задачей книга В. Прейера содержала многолетние наблюдения автора за развитием сенсорной, умственной, речевой, волевой, эмоциональной сферами и сферой самосознания у своего сына от рождения до трех лет, т. е. в младенческом и раннем детстве. Целостная картина психического развития ребенка, по мнению В. Прейера, имела не только научное значение, но и практическое: она должна была помочь педагогам в организации воспитания маленького ребенка.

В. Прейер попытался усовершенствовать метод наблюдения по аналогии с методами естественных наук, чтобы им могли воспользоваться не только ученые, но воспитатели

и родители в целях изучения и понимания детей. Он разработал методические рекомендации для наблюдателя, помогающие выделять и фиксировать факты поведения детей, а также образец дневника и календарь показателей развития ребенка от рождения до трех лет, благодаря которым наблюдение становилось целенаправленным, содержащим соответствующие единицы.

Главными требованиями к организации наблюдения, по мнению ученого, выступают объективность, достоверность, точность, тщательность, полнота фиксации фактов с указанием времени их восприятия. Следует отделять запись фактов от их интерпретации, преждевременных выводов и предположений относительно их сущности. Толкование должно соответствовать детской природе, но не устанавливать аналогии с воспоминаниями о собственной душевной жизни взрослого наблюдателя и не исходить из идеи о примитивности детской души. Книга В. Прейера способствовала росту интереса к проблемам детства, организации исследований в детской психологии, распространению родительских дневников. Многочисленные последователи В. Прейера, родители и ученые, вели ежедневные наблюдения над маленькими детьми (Б. Амент, У. Друммонд, Б. Перэ, Дж. Селли, Г. Комрейре, П. Ломброзо, К. и В. Штерн и др.), а также предлагали свои программы наблюдений.

Утверждая, что наблюдение остается ведущим методом в изучении детей дошкольного возраста, ученые продолжали рассматривать условия его организации. В. Штерн отмечал, что всякое наблюдение должно предваряться сбором данных о ребенке и установлением с ним доверительного контакта, хотя ребенок не знает, что является объектом исследования. Исследователь выясняет особенности его конституции, наследственности, наличие каких-либо заболеваний, а также специфику социального окружения (место проживания, возраст и положение родителей, наличие сестер и братьев, воспитателей, оказывающих определенное влияние на ребенка). Оказать помощь в сборе данных о ребенке могут воспитатели, например, при проведении опросов о чувстве страха или формах игры, составлении коллекций рисунков, лепных работ из глины, плетений и др.

Исследователи подчеркивали, что трудно сделать умозаключения относительно получаемых данных, отделить наблюдаемые факты от их истолкования. Ведь когда говорят, что ребенок утомлен, раздражен, голоден, то не описывают то, что видят, а дают ему свое толкование. Преодолеть эти трудности, указывал В. Штерн, помогает психологическая подготовка наблюдателя, которая направляет его внимание, как в выборе фактов детского поведения, так и в их объяснении.

Теории должны руководить исследованиями детской души, настаивал Д. Болдуин, а предрассудки ученого, по мнению У. Друммонда, не должны помешать увидеть истину, а тем более нанести вред ребенку, как в процесс проведения исследования, так и в использовании результатов на практике. Полученные данные необходимо проверять, т. е. переходить от частных случаев, от наблюдений за отдельным ребенком к наблюдениям за другими детьми, чтобы выяснить закономерности, понять, что является индивидуальной особенностью и что имеет общее значение. Такое повторение в разных условиях может определить, как влияют те или другие факторы на психическое развитие ребенка.

Внедрение эксперимента в детскую психологию связано, прежде всего, с фактом, доказывающим возможность изучения высших психических функций с помощью этого метода. Исследование памяти Г. Эббингаузом позволило перейти от теории к эксперименту, к собственно объективному методу психологии, отказаться от интроспекции (1885). Запоминаемая бессмысленные слоги, Г. Эббингауз изучал ассоциации не между феноменами сознания, а между не имеющими конкретного значения сенсомоторными элементами речи. И поскольку, как испытуемый, он не совершал интроспекции, достигалась объективность результатов, создавалась возможность их повторения и проверки, получения количественных данных, в частности знаменитой «кривой забывания». Теперь, когда исследователя начинали интересовать не самоотчеты испытуемого, а его действия, создается возможность распространения эксперимента на детей, даже не владеющих речью в достаточной мере.

Ученых всегда привлекали специфические виды деятельности дошкольника – прежде всего, игра (Г. Спенсер, К. Гроос, Ст. Холл и др.) и рисование (К. Риччи, Дж. Селли, Г. Кершенштейнер, К. Бюлер, Ж. Люке и др.). Попытки их изучить и понять привели к внедрению в детскую психологию наряду с наблюдением другого объективного метода – анализа продуктов деятельности. Так, анализ собранной Дж. Селли довольно большой коллекции детских рисунков позволил ему выделить три стадии в развитии детского рисования (1895). Содержание детского рисунка и способы изображения исследователи интерпретировали с разных теоретических позиций, в том числе гештальтпсихологии, психоанализа.

Попытку создания стандартной шкалы признаков для оценки качества рисунков человека впоследствии предприняла Ф. Гудинаф (1926), а на основе этого теста К. Махвер разработала проективную методику исследования личности детей и взрослых (1948). Вопрос о том, что рисуют дети, как влияет воспитание, обучение на содержание и технику изображения, а также соотношение субъективного и объективного в интерпретации рисунка и в настоящее время остаются актуальными.

Разработка объективных методов исследования в психологии связана также с именем Ф. Гальтона, родоначальника психологии индивидуальных различий – дифференциальной психологии. Опираясь на представление о генетической (наследственной) основе индивидуальных различий, он обосновал идею о наследуемости таланта с помощью математической, статистической обработки огромного биографического материала о родственниках выдающихся людей Англии (1869).

Таким образом, Ф. Гальтон пришел к выводу, что высокая даровитость человека определяется степенью и характером его родства, поэтому человечеству следует позаботиться об улучшении своей наследственности, а высшее образование должны получать, прежде всего, действительно даровитые и талантливые. Наряду с биографическим методом Ф. Гальтон использовал анкетный, рассылая опросники крупнейшим ученым Англии (1874). С целью изучения влияния наследственности и среды на психическое развитие он предложил близнецовый метод – исследование монозиготных и дизиготных близнецов с помощью сбора анкет и пришел к выводу о существовании огромного внутрисемейного сходства близнецов одного пола, т. е. о решающей роли наследственности. Для изучения психических функций Ф. Гальтон предложил тесты на измерение остроты ощущений,

времени реакции, ассоциативных способностей, воображения, скорости образования суждений и пр. (1883).

Хотя по форме тесты похожи на эксперимент, по смыслу они различаются. Эксперимент направлен на выяснение того, как зависит психическое явление от внешних и внутренних производящих его причин. В эксперименте при помощи испытания набора условий устанавливается, функцией каких переменных является данный феномен. С помощью тестов фиксируется, что люди делают, не варьируя условий их деятельности, поэтому переменными выступают индивидуальные различия. Тесты изучают не причинные, а вероятностные закономерности.

Дифференциальная психология в поиске объяснений природы, характера того, что она измеряет, обратилась к концепции *генетически фиксированного интеллекта*. Это представление легло в основу «метрической шкалы интеллектуального развития», разработанной А. Бине совместно с Т. Симоном (1905). Кроме представления о ведущей роли наследственности в психическом развитии в основе тестологии лежало положение о том, что развитие совершается независимо от обучения, что обучение должно идти за развитием, подчиняясь ему.

А. Бине получил заказ от Министерства просвещения Франции на разработку метода, позволяющего определить из поступающих в школу детей тех, которые должны учиться во вспомогательной школе. Так **психология впервые непосредственно включилась в педагогическую практику, в решение педагогических проблем**. От составления тестов, выявляющих уровень интеллекта детей с отставанием или задержкой умственного развития, А. Бине перешел к разработке тестов для общей диагностики интеллектуального развития детей от 3 до 15 лет, т.е. так называемой «умственной одаренности». Под интеллектом понималось умение решать задачи, доступные соответствующему возрасту. Были введены понятия об умственном и хронологическом возрасте. Их несовпадение говорило либо об умственной отсталости (первый ниже второго), либо об одаренности (первый выше второго). Тесты, немые и словесные, составлялись эмпирическим путем, т.е. в них включались те задачи, которые решали 75% детей. Это были задания на проверку словарного запаса, практических навыков и навыков счета, памяти, внушаемости, общей осведомленности, пространственной ориентации, логического мышления, в том числе операций сравнения, различения, определения, понимания картин и т.д.

Важным принципом построения тестов А. Бине считал следующее положение. Отличить обученного от способного ребенка, поместить в равное положение детей, которые учились в хороших учебных заведениях или дома, можно в том случае, если построить тесты таким образом, чтобы опыт, уровень знаний ребенка не влияли на его ответы, если исходить из того минимального опыта, который имеется у детей одного возраста. Один из первых тестов для младенцев предложил Ф. Кюльман, модифицировав вариант шкалы Бине-Симона (1912).

Дальнейшая разработка проблемы диагностики психического развития связана с исследованиями А. Гезелла, которого интересовали не сами по себе закономерности психического развития, а определение нормативности этого процесса. Понимание психического развития как проявления количественных изменений в процессе приспособления

ребенка к окружающему социальному миру приводит А. Гезелла к формулированию общего закона детского развития, в соответствии с которым его темп с возрастом постепенно снижается, замедляется.

Такое понимание развития опиралось на сравнительно-генетический метод в форме стратегии поперечных срезов, впервые примененной А. Гезеллом для определения показателей развития у детей от 3 месяцев до 6 лет в сферах моторики, речи, адаптивного и личностно-социального поведения (1930). Диагностика основывалась на стандартизированной процедуре наблюдений за ребенком в обыденной жизни, оценке реакций на игрушки и другие стимульные объекты, учете сведений, сообщаемых матерью ребенка.

В изучении отношения между созреванием и научением А. Гезелл воспользовался близнецовым методом – сравнительным анализом психического развития монозиготных близнецов, методом продольного исследования одних и тех же детей, в том числе и недоношенных, в течение определенного времени, чаще всего от рождения до 16 лет. В целях достижения объективности исследования А. Гезелл впервые применил фото- и киносъемку, предложил специальную аппаратуру, в том числе «зеркало Гезелла». Ориентируясь на опыт А. Гезелла, Ш. Бюлер и Г. Гетцер разработали тесты нервно-психического развития детей 1–6 лет жизни (1932).

Проблема диагностики психического развития в младенческом, раннем и дошкольном возрасте остается одной из приоритетных в современной психологии. Но до сих пор не утихают споры относительно сущности, содержания, результатов тестов на интеллект по поводу того, что же они измеряют, какой тип, или какую модель интеллекта. Открытым остается вопрос о том, насколько правомерно использовать этот метод исследования по отношению к дошкольникам, которые воспринимают мир, прежде всего, аффективно, эмоционально, а затем уже интеллектуально. Обращенность тестов в первую очередь к интеллектуальной стороне психики ориентирует на расчлененно-аналитический подход к детскому развитию в противоположность целостному.

Первой теорией в области детской психологии выступила теория рекапитуляции Г.Ст. Холла, в основу которой был положен биогенетический закон Э. Геккеля. Согласно закону рекапитуляции, онтогенетическое развитие рассматривалось как биологически детерминированный процесс, когда ребенок в процессе индивидуального развития проходит те же стадии культурной эволюции, которые прошло человечество.

Ст. Холла интересовал, с одной стороны, процесс становления психики конкретного ребенка, а с другой, целостная картина психического развития, характеристика детей разного возраста. В изучении отдельного ребенка Ст. Холл воспользовался генетическим принципом и методом длительного, систематического, объективного наблюдения. В течение девяти лет он наблюдал за двумя мальчиками трех и пяти лет во время игр на куче песку, проследил, как изменялись их интересы, взаимоотношения, речь, мышление, понимание мира и пр. В целях получения целостной картины психического развития Ст. Холл разработал многочисленные анкеты для детей и взрослых, направленные на выяснение детских знаний, представлений о мире, отношений к другим людям, переживаний, моральных и религиозных чувств, радостей, опасений, страхов, проявлений лжи, особенностей игр, в том числе с куклами и пр.

Применение анкетного метода основывалось на том положении интроспективной психологии, что достоверный психологический материал дается в представлениях сознания о самом себе, каковыми выступают как воспоминания взрослых о своем детстве, так и свидетельства детей о себе. Хотя опросники и анкеты создавали возможность получить за относительно короткое время большой объем данных, они не могли представить полную картину психического развития и не только по причине неприменимости к маленьким детям, в достаточной мере не владеющим речью.

Оставался дискуссионным вопрос об объективности получаемых в анкетном методе результатов, о разработке критериев его объективности. Ведь по сравнению с опросниками тесты выступали как более объективный метод, поскольку выводы об умственном развитии детей делались не на основании того, что они сами о себе говорят, а по результатам выполнения ими специально составленных заданий.

Стратегию изучения ребенка Ст. Холл видел в комплексном подходе, позволяющем с помощью опросников и анкет выяснить проблемы ребенка в его понимании и с позиции взрослых – родителей, учителей, педагогов. **Комплексным изучением ребенка в целях получения всестороннего знания о нем должна была заняться педология (термин О. Хризмана, ученика Ст. Холла, 1893) – наука, объединяющая ученых разных специальностей – психологов, педагогов, врачей, физиологов и др.** Практическая направленность педологии состоит в том, что это знание должно составить основу точной педагогики, помочь построить обучение в соответствии с законами естественного развития ребенка. Чрезвычайно ценным в педологии было ее стремление понять ребенка в его развитии, в целом, во взаимосвязи всех сторон, изучить комплексно и в зависимости от условий окружающей социальной среды, чтобы помочь ребенку решить его проблемы и трудности, обеспечить полноценное, всестороннее развитие. Педология получила широкое распространение не только в Америке, но и в Европе, в том числе, в России.

Развитие экспериментальной психологии поставило вопрос о возможности не только внедрения эксперимента в детскую психологию, но и применения этого метода в решении педагогических проблем, а также привлечения учителей к проведению психологических исследований, проникновения психологии непосредственно в педагогический процесс.

Проблема соотношения педагогики и психологии всегда была чрезвычайно актуальной, сложной, неоднозначной. Первоначально педагогическая психология рассматривалась как «психология для учителей», как простое приложение к педагогической практике, призванное давать сведения по общей психологии с педагогическими выводами. Понимая ограниченность такого подхода, Дж. Селли, У. Джеймс, Г. Мюнстенберг и др. утверждали, что психология не должна давать учителю конкретных советов о том, как учить детей или поступать в том или ином случае, но указать на важность и необходимость знания психологии ребенка, понимания его внутренней жизни.

Стремление найти в экспериментальной психологии эмпирическое основание педагогики привело Э. Меймана к **провозглашению нового направления в науке – экспериментальной педагогики (1909)**. Если общая педагогика должна определить общие цели и задачи воспитания, нормативные педагогические правила, то психология – экспериментально изучить этапы, общие закономерности психического развития, индивидуальные

особенности ребенка, например, одаренность, отсталость, чтобы обосновать дидактические приемы и методы, сформулировать научные основы педагогического воздействия.

Исходя из установленного соотношения педагогики и психологии, Э. Мейман предложил программу экспериментально-педагогического изучения ребенка. Ученый рассмотрел специфику наблюдения и эксперимента в изучении психологии ребенка, проследил их сходство и различие, показал преимущества эксперимента, например, возможность вмешательства в течение психических процессов, их видоизменения сообразно намерениям экспериментатора, их количественное измерение.

Но представление о развитии как функции наследственности и среды, противопоставление созреваания и обучения не позволило получить целостную картину психического развития. Несомненно, ценным в экспериментальной педагогике, как и в педологии, выступили идеи комплексного подхода в изучении ребенка с помощью наблюдения и эксперимента, индивидуализации обучения на основе полученного знания.

Интерес к проблемам психического развития детей и методам их изучения возрастает в начале XX в., когда прежде единая психология распадается на отдельные школы, по-разному рассматривающие предмет и методы исследования.

С точки зрения **бихевиоризма**, если внутреннее содержание психики, сознания недоступно прямому объективному изучению, то предметом психологии должно стать поведение человека, доступное внешнему наблюдению. Под поведением бихевиоризм понимает систему реакций на внешние и внутренние стимулы. Ранее Г. Спенсер, И.М. Сеченов доказали, что поведение выступает такой же составляющей психики, как и сознание. Бихевиоризм отстаивает представление о том, что психология должна быть объективной наукой, а ее главным методом – эксперимент, которому присущи такие достоинства естественнонаучного исследования, как объективность, точность, доступность для измерения.

Настаивая на том, что воспитание должно основываться на научных исследованиях развития детей, а психологический уход за ребенком важнее, чем физический, поскольку первый формирует характер, Дж. Уотсон обращается к изучению поведения младенцев (1919). Он практически не находит врожденных реакций, кроме чихания, сосания, икания, улыбки, плача, движений туловища, головы, конечностей и некоторых других и поэтому приходит к выводу, что в основном психические процессы и формы поведения формируются прижизненно.

Придавая важное значение эмоциональной сфере, Дж. Уотсон исследует, как образуются многочисленные страхи, боязнь мышей, лягушек, собак, кроликов, змей и пр., преследующие взрослых. Он находит только два врожденных стимула, вызывающих реакцию страха у младенца, – внезапная потеря опоры и громкий, резкий звук. Затем Дж. Уотсон вырабатывает у младенца условную реакцию страха на кролика, сочетая его появление перед ребенком с громким резким звуком. Далее Дж. Уотсон делает попытку избавить ребенка от приобретенного страха, сочетая на этот раз показ кролика с приемом пищи. Все новые реакции образуются путем обусловливания, заключает Дж. Уотсон, принимая концепцию условных рефлексов И.П. Павлова в качестве естественно-научной основы теории бихевиоризма.

Психическое развитие Дж. Уотсон рассматривает как приобретение новых форм поведения, образование новых связей между стимулами и реакциями, приобретение любых знаний, умений, навыков, таким образом, отождествляя развитие с научением. Он утверждает, что у ребенка нет ничего внутри, что подлежало бы развитию, которое, в свою очередь, зависит, прежде всего, от условий жизни, социального окружения, от стимулов, составляющих социальную среду. Бихевиоризм верит во всеильность воспитания, законов образования навыков, в то, что с помощью символов и подкреплений можно сформировать у ребенка любые формы поведения, независимо от его способностей, склонностей, талантов или от профессии, расы его родителей. Так проблемы научения и формирования навыков становятся центральными в бихевиоризме, а наблюдение и описание реакций организма в ходе научения либо экспериментального их формирования – главным методом исследования. Несомненно, положительным в таких экспериментах был объективный подход, предполагающий изучение не самоотчетов испытуемых о своих переживаниях, а двигательных реакций, взаимодействий между организмом и средой. Но подобный метод давал лишь эмпирические, поверхностные описания наблюдаемых явлений поведения, не раскрывая их внутренних взаимосвязей.

Гештальтпсихология не вводила нового понимания предмета психологии, а стремилась пересмотреть представление о сознании, дать новую интерпретацию его фактам, считая, что сознание составляют не отдельные элементы, а целостные структуры – гештальты, свойства которых не являются суммой свойств их частей. Психическое развитие, по мнению К. Коффки (1921), направляется как системой внутренних, так и внешних условий, т.е. его составляют два независимых и параллельных процесса – созревание и обучение.

Как процесс созревания не ускоряет обучения, так и обучение не может ускорить процесс созревания и дифференциации гештальтов. Ребенок рождается, считает К. Коффка, с набором смутных, не совсем адекватных образов внешнего мира, которые в процессе жизни дифференцируются и становятся все более точными. Психическое развитие заключается, с одной стороны, в том, что единый смутный образ дробится, превращается в ряд отдельных, а с другой стороны, структуры мира взрослых механически вытесняют не соответствующие им структуры детского мира.

Гештальтпсихология разработала ряд новых объективных методов исследования познавательных процессов, в том числе восприятия фигуры и фона, формы, пространства, отношений цвета и др., творческого, наглядного мышления, решения проблем и др. Исследуя познавательную сферу, гештальтпсихологи пришли к выводу, что восприятие как ведущий психический процесс направляет процесс трансформации, формирования, роста и дифференциации гештальтов. Эксперименты В. Келера сначала на обезьянах, а затем на детях показали, что в основе решения мыслительных задач лежит инсайт – понимание, спонтанное схватывание отношений между составляющими задачу элементами, которое не зависит от прошлого опыта, а лишь от способа расположения предметов в видимом поле. Поэтому когда детям предлагали достать игрушку, находящуюся высоко в шкафу, они использовали разные предметы – стул, лестницу, чемодан или ящик, опираясь на озарение, мгновенное переструктурирование видимого поля в новый гештальт.

Психоанализ, впервые включая явления обыденной жизни в круг рассмотрения, предметом психологии делает не только сознательные, но главным образом бессознательные процессы. Такое понимание предмета психологии потребовало и нового метода, каковым выступил анализ свободных ассоциаций, толкование сновидений, ошибочных действий, забывания, оговорок, очиток и др. Но в толковании символического смысла проявлений бессознательного не исключалась произвольность, противоречащая объективности и научности исследования.

Вначале психоанализ возник как метод практической психологии, метод лечения, а затем превратился в способ получения психологических фактов, составивших основу соответствующей теории. Чрезвычайно важным в психоанализе был поворот психологии к проблемам личности, ее сложным переживаниям, механизмам поведения и поступков, к мотивационной сфере. Теперь психология заинтересовалась не отдельными простейшими психическими процессами или элементами душевной жизни, а ее целостностью и единством в реальной человеческой личности, конкретным человеком и его проблемами.

К изучению детства З. Фрейд обратился вначале как к необходимому анализу воспоминаний взрослого, а затем начал наблюдать за детьми, например, игрой, чтобы подтвердить свои теоретические выводы. Сделав попытку понять, какое значение для взрослого человека в его жизни имеют бессознательные переживания детства, психоанализ тем самым подчеркнул огромное значение раннего детства, показал, что именно там закладывается личность и ее главные проблемы. Психическое развитие в психоанализе понимается как вытеснение обществом врожденных сексуальных инстинктов и адаптация ребенка к изначально враждебной и противостоящей конкретному индивиду среде. Отношения между ребенком и обществом с самого рождения антагонистичны.

Дальнейшее исследование ребенка в рамках психоанализа связано с поиском понимания конфликтов детской души, внутренних резервов Я ребенка для их преодоления, рассмотрением развития защитных механизмов личности (А. Фрейд). Предметом изучения стало не только вербальное, но и невербальное поведения, для чего были разработаны методы интерпретации продуктов детского творчества и деятельности, диагностики и коррекции эмоционально-личностной сферы.

Так, по отношению к детям, не владеющим речью и не обладающим рефлексией, в качестве заместителя метода свободных ассоциаций выступает интерпретация игры в куклы (М. Клейн). Несколько позднее этот метод в США стал использоваться для диагностических целей, а с середины 30-х гг. XX в. игровая терапия заняла одно из ведущих мест в детской психоаналитической практике.

Зарубежные исследователи детского развития в первой трети XX в. (А. Гезелл, Д. Болдуин, К. Бюлер, Ш. Бюлер, Э. Клапаред, В. Штерн и др.) не только расширяют сферы изучения психики ребенка, но стремятся исследовать не отдельные стороны психического развития, а их взаимосвязь, понять целостную личность и закономерности ее формирования. Теперь, когда от накопления фактов ученые переходят к разработке теорий психического развития, рассматривающих сущность этого процесса, роль биологических и социальных условий, воспитания и обучения, чрезвычайно актуальной становится проблема методов исследования психического развития детей, отвечающих

требованиям достоверности и объективности. Более того, оказывается очевидным, что, с одной стороны, создание новых методов может привести к открытию новых фактов, а соответственно, к построению новых теорий, а с другой стороны, сбор фактов должен быть целенаправленным, опосредоваться теоретическими обобщениями.

Так обращение Ж. Пиаже к изучению познавательного развития – вопросам происхождения интеллекта, особенностей детской логики, представлений о явлениях природы, механизмам познавательной деятельности привело к разработке нового метода – клинической беседы, а его использование к получению новых фактов о детском развитии и к построению теории генетической психологии. Заметим, что, собирая материал по развитию речи и мышления детей в течение 1921–1923 гг. в Женевском педагогическом институте им. Ж.-Ж. Руссо, Ж. Пиаже привлекал учащихся этого института к своим исследованиям, тем самым осуществлял теснейшую связь строго научного исследования и ознакомления будущих воспитателей с психологией ребенка. То есть, Ж. Пиаже решал две важнейшие задачи, которые Э. Клапаред видел при его создании в 1912 г., – научное изучение ребенка и подготовка воспитателей.

Изучение детской речи Ж. Пиаже начал с наблюдений за детьми во время рисования, конструирования, лепки и других свободных занятий, тщательно фиксируя все, что говорит ребенок вместе с контекстом. Затем полученные тексты разбивались на фразы и классифицировались по типу разговоров, вопросов, объяснений и т. п. Ж. Пиаже собрал типичные вопросы детей, разделил их на группы, а затем стал задавать детям, анализируя их ответы. Он проанализировал фразы, содержащие союзы, а затем стал просить детей изобрести или дополнить фразы, содержащие союзы причинности.

Анализ методов изучения детского мышления привел Ж. Пиаже к выводу о том, что тесты не дают представления о внутренних механизмах этого процесса, а сводятся к оценке конечных результатов решения задач детьми, и поэтому могут служить лишь целям отбора, а наблюдение представляет только предварительный этап исследования и само по себе не может объяснить получаемые факты.

Для исследования детской логики Ж. Пиаже предложил специальный метод, позволяющий изучать не симптомы, а приводящие к их возникновению процессы, – клиническую беседу. Она представляет собой модификацию метода наблюдения, состоящую в том, что тщательно фиксируется ход размышлений ребенка во время его беседы со взрослым. Первоначально содержание общения исследователя с ребенком касалось событий и предметов, отсутствующих в ситуации опыта, а затем событий и ситуаций, свидетелем которых был сам ребенок.

С конца 30-х гг. XX в. содержание бесед стало стандартизироваться и превращаться в своеобразные тестовые ситуации, причем ребенок не только наблюдал, беседовал, но и манипулировал предметами, например, сравнивая величины. Метод клинической беседы является качественным, описательным, поскольку задаваемые ребенку вопросы трудно заранее запрограммировать. Последовательность опроса, его содержание и продолжительность могут варьироваться в зависимости от реакции разных детей. Чрезвычайно важно не навязывать ребенку чужой точки зрения, проверить неподдельность и содержательность его ответов. Этот метод позволил Ж. Пиаже не только показать качественное свое-

образии детского мышления, но и сделать важнейшее открытие в детской психологии – эгоцентризм ребенка, как его центральную особенность, скрытую умственную позицию, следствием которой выступает своеобразие детской речи, мысли, логики, представлений о мире.

Важнейшие итоги развития методов изучения ребенка во второй половине XIX в. – первой трети XX в. состоят в том, что зарубежная детская психология, переходя от накопления фактов детского развития к решению теоретических и методологических проблем о его сущности, направляясь по естественнонаучному пути его познания, обосновывала два пути исследования. Целостное изучение ребенка осуществляется с помощью метода объективного внешнего наблюдения, а изучение отдельных сторон – с помощью эксперимента, анализа продуктов деятельности, опроса, беседы. Важнейшей концептуальной проблемой выступала проблема взаимосвязи педагогики и психологии, нормативности психического развития, идея измерения психических процессов, приводящие к разработке метода тестов.

Список литературы:

1. *Бине, А.* Современные идеи о детях / А. Бине. – М., 1910.
2. *Гезелл, А.* Умственное развитие ребенка. Методика диагностики умственного развития ребенка от рождения до шести лет / А. Гезелл. – М.-Л., 1930.
3. *Коффка, К.* Основы психического развития / К. Коффка. – М.-Л., 1934.
4. *Мейман, Э.* Лекции по экспериментальной педагогике. Ч. 1 / Э. Мейман. – М., 1909.
5. *Пиаже, Ж.* Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М.-Л., 1932.
6. *Прейер, В.* Духовное развитие в первом детстве с указаниями для родителей о его наблюдении / В. Прейер. – СПб., 1894.
7. *Уотсон, Дж.* Психология как наука о поведении / Дж. Уотсон. – М.-Л., 1926.
8. *Холл, Ст.* Очерки по изучению ребенка / Ст. Холл. – М., 1925.
9. *Штерн, В.* Психология раннего детства / В. Штерн. – Пг., 1912.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 4