

УДК 152.26

Рецензенты: доктор психологических наук Н.Н.Подьяков
член-корреспондент АПН СССР Д.Б.Зильман

П.Я.Гальперин, А.В.Запорожец, С.Н.Карпова. Актуальные
проблемы возрастной психологии. Материалы к курсу лек-
ций. М., Изд-во Моск. ун-та, 1978, 118 с.

В книге освещено современное состояние ряда актуаль-
ных проблем возрастной психологии; в этой связи дается кри-
тический анализ некоторых теоретических концепций психоло-
гов капиталистических стран. Книга предназначена для слуша-
телей ФКП, повышающих свою квалификацию в области возрастной
и педагогической психологии. Она может быть полезна для сту-
дентов, специализирующихся по возрастной и педагогической
психологии, и для специалистов в этих областях науки.

© Издательство Московского университета, 1978 г.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящая книга включает три раздела, которые с разных сторон освещают ключевые проблемы **психологии**, главным образом, детской в возрастной.

В первом разделе анализируются основные проблемы детской психологии. В ней последовательно представлены вопросы об условиях и движущих причинах психического развития в онтогенезе, возрастных периодах психического развития ребенка, разобраны особенности различных видов детской деятельности и их роль в психическом развитии ребенка и, наконец, показано значение последовательных возрастных периодов детства для общего хода формирования человеческой личности. Анализ этих проблем дополняется кратким критическим обзором соответствующих концепций психологов капиталистических стран.

Во втором разделе подробно рассматривается (с привлечением материалов, трудно доступных для массового читателя) один из аспектов фундаментальной проблемы соотношения биологического и социального в психическом развитии - "биогенетический закон". Дается его критика с теоретических позиций, развиваемых в советской психологии.

В третьем разделе предметом анализа становится "поэтапное формирование" как общий метод психологического исследования. Вместе с тем разбираются вопросы о типах обучения и о связи обучения с умственным развитием, для уяснения которых указанный метод поставляет существенно новые материалы, позволяющие значительно продвинуться в решении этих вопросов.

Первый раздел книги написан профессором А.В.Запорожцем, второй раздел - профессором С.Н.Карповой и третий - профессором П.Я.Гальпериным.

Все разделы книги написаны для нее специально и, в основном не повторяют того, что было опубликовано ранее. Они будут интересны и полезны для слушателей ФПК и, авторы надеются, не только для них.

Раздел I ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОНТОГЕНЕЗА ПСИХИКИ

I. Введение

Детская психология представляет собой отрасль психологической науки, изучающую факты и закономерности психического развития ребенка. Такого рода исследования имеют важное значение, прежде всего для педагогики, для разработки проблем обучения и воспитания подрастающего поколения.

"Если педагогика, - писал К.Д.Ушинский, - хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях" (1950, с.23). Эффективное управление процессом детского развития невозможно без знания условий и закономерностей этого развития. Исследование психологических особенностей и возможностей детей различных возрастов необходимо для правильного определения содержания и методов учебно-воспитательной работы на различных ступенях обучения и воспитания, а изучение индивидуально-психологических особенностей ребенка позволяет осуществить индивидуальный подход к учащемуся и таким путем достигнуть максимального педагогического эффекта в каждом отдельном случае. Наконец, исследования различных форм аномального развития психики, вызванного патологией нервной системы или органов чувств, создают необходимые основы для разработки рациональных форм коррекционно-воспитательной работы с различными категориями дефективных детей.

Наряду с важной ролью, которую играют исследования детской психики в решении практических вопросов воспитания и обучения, они имеют немаловажное теоретическое значение и, прежде всего, для решения некоторых узловых проблем общей психологии. Дело заключается в том, что изучение ряда психических процессов и свойств у взрослого человека, у которого эти процессы приобретают обычно чрезвычайно свернутый, автоматизированный и скрытый "интериоризованный" характер, - представляет большие, подчас непреодолимые трудности. И тогда на помощь приходит генетическое исследование этих психических процессов и свойств в их становлении и развитии, позволяющее обнаружить их истинную природу, их происхождение, функцию и структуру. Вот почему многие видные ученые в Советском Союзе (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.), а также за рубежом (К.Бюллер, К.Штерн, Ж.Пиаже и др.) прибегали и прибегают к исследованию онтогенеза человеческой психики в целях разработки вопросов общей

психологии.

Такого рода исследования могут иметь значение для решения не только психологических, но и общих философских проблем.

Как известно, В.И. Ленин относил "Историю умственного развития ребенка" к тем областям знания, на основе которых должна строиться теория познания и материалистическая диалектика (т.29, с.314).

Предметом детской психологии является изучение условий и движущих причин онтогенеза человеческой психики, развития отдельных психических процессов (познавательных, волевых, эмоциональных), а также различных видов детской деятельности (игры, труда, учения), формирования качеств личности, возрастных и индивидуальных психологических особенностей детей.

Объект, изучаемый детской психологией, представляет собой сложную динамическую систему взаимосвязанных процессов и явлений. Отдельные психические процессы развиваются не самостоятельно, а как свойства целостной личности ребенка, который обладает определенными природными задатками и который живет, действует и воспитывается в определенных социальных условиях. В процессе превращения беспомощного младенца в самостоятельного взрослого человека, полноценного члена общества, происходит и развитие психики ребенка, усложняется и совершенствуется отражение им объективной действительности.

В соответствии с таким диалектико-материалистическим пониманием объекта исследования методы детской психологии направлены не только на констатацию происходящих в психике возрастных изменений, но и на изучение их движущих причин и закономерностей, на установление зависимости этих изменений от условий жизни и деятельности ребенка, от его взаимоотношений с окружающими людьми. К числу частных методических приемов, используемых в детской психологии, относятся: систематическое наблюдение, беседы, соби́рание и анализ продуктов детской деятельности (рисования, лепки, конструирования, литературного творчества), а также различные виды эксперимента. Наряду с лабораторным экспериментом широко используется естественный эксперимент, проводимый в условиях, привычных для ребенка, и в формах близкой и интересной для его деятельности (игры, учебные занятия и т.д.). Особо важное значение не только для детской, но и для общей психологии имеет разработанный советскими учеными метод формирующего генетически-моделирующего эксперимента, который позволяет путем искусственного воспроизведения наиболее существенных условий процесса формирования тех или иных психических свойств у ребенка, обнаружить внутренние закономерности этого процесса.

Изучение проблем детской психологии проводится либо в форме "продольного исследования", либо в форме исследования посредством "поперечных срезов". При "продольном исследовании" изучается общее психическое развитие отдельных психических процессов у одних и тех же детей на протяжении более или менее продолжительного периода их жизни. При исследовании, проводимом посредством "поперечных срезов", один и тот же психический процесс изучается у различных групп детей, стоящих на различных возрастных ступенях своего развития или живущих и воспитывающихся в разных условиях. Первая форма исследования является более трудоемкой и требует значительно большего количества времени, чем вторая, но для выяснения ряда проблем детской психологии, таких, например, как проблема становления детской личности, она обладает определенными преимуществами.

История детской психологии, как самостоятельной отрасли знания, началась в середине XIX в. До этого времени вопросы детской психологии разрабатывались внутри общей психологии. В ранний период становления детской психологии происходило накопление эмпирического материала путем наблюдения за ходом психического развития отдельных детей (дневниковые записи). Позднее были сделаны попытки систематизации и обобщения материалов детской психологии. В конце XIX- начале XX вв. в ряде стран появились обобщающие работы, дающие либо суммарную характеристику психического развития ребенка, либо освещающие отдельные вопросы детской психологии. Развитие детской психологии определялось требованиями педагогической практики и было связано с развитием смежных наук. Значительную роль в ее становлении сыграли появление эволюционной теории Ч.Дарвина, успехи физиологии нервной системы и органов чувств (Г.Гельмгольц, И.М.Сеченов и др.), внедрение в психологию объективных методов исследования.

Время формирования детской психологии совпало с периодом методологического кризиса буржуазной науки вообще, и психологии в частности. В связи с этим в буржуазной детской психологии происходит отход от сильных на первых порах стихийно-материалистических сенсуалистических тенденций и усиление различных идеалистических,

а также грубо механистических направлений.

Наряду с ценными исследованиями таких видных зарубежных детских психологов, как А.Валлон, Д.Бруанер, Ж.Пиаже и др., в США и Западной Европе широкое распространение получили лишённые научного значения и реакционные по своей сущности сочинения, в которых детское развитие трактовалось с позиций Фрейдизма, гештальтизма, бихевиоризма и другого рода ложных психологических концепций.

Если в зарубежных странах на становление теории психического развития ребенка преобладающее влияние оказывали различного рода идеалистические и вульгарно-механистические концепции, то в русской, дореволюционной детской психологии, наряду с господствующими реакционными, идеалистическими направлениями с самого начала обнаружилось сильное материалистическое направление, связанное с общепсихологическими воззрениями революционных демократов и опирающееся на успехи естествознания. В 60-е годы XIX века И.М.Сеченов заложил основы материалистического понимания онтогенеза человеческой психики, рассматривая психические процессы, возникающие у ребенка, как рефлекторные по своему происхождению, детерминированные в своем развитии условиями жизни и воспитания (Сеченов, 1952).

Прогрессивное значение имели психологические труды К.Д.Ушинского, который в своей книге "Человек как предмет воспитания" (1868-1869) раскрыл роль воспитания в психическом развитии ребенка и подчеркнул важное значение психологии для педагогической теории и практики. Психологические идеи Ушинского разрабатывались П.Ф.Кастеревым. В дальнейшем начала развиваться экспериментальная детская психология. Так, И.А.Сикорский провел ряд экспериментальных психологических исследований и опубликовал монографию "Душа ребенка" (1901). Много сделал для внедрения экспериментальных методов в детскую и педагогическую психологию А.П.Нечаев. Появились груды П.О. Эфруси, Н.А.Рыбникова, К.Н.Корнилова, продолжавших свою работу и после Октябрьской революции. Вопросами формирования детской личности занимались К.В. Ельницкий, П.Ф. Лесгафт, А.Ф.Лазурский и др. В 1903 году ученик И.П.Павлова Н.И. Красногорский начал изучение физиологии головного мозга у детей. Эти исследования так же, как и близкие к ним по своему характеру работы В.М.Бехтерева и Н.М. Щелованова, были продолжены в советской физиологии высшей нервной деятельности ребенка.

После Великой Октябрьской социалистической революции была предпринята перестройка учения о психическом развитии ребенка на основе диалектического материализма. Первые попытки подойти к проблемам детской психологии с позиций диалектического материализма были сделаны в 20-х годах Корниловым и П.П.Блонским. В дальнейшем Л.С.Выготский совместно с А.Р.Лурия, А.Н. Леонтьевым и другими начал теоретическую и экспериментальную разработку проблем общественно-исторической обусловленности психического развития ребенка и изучение роли усвоения общественного опыта в онтогенетическом формировании высших, специфически человеческих психических процессов (осмысленного восприятия, произвольного внимания, логической памяти, понятийного мышления и т.д.).

Существенное значение для дальнейшего развития советской детской психологии имели предпринятые в 30-х годах теоретические и экспериментальные исследования А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна и др., которые начали разработку проблемы зависимости развития психических процессов и свойств личности ребенка от особенностей содержания и структуры его деятельности.

Становление советской детской психологии, формирование диалектико-материалистического понимания духовного развития ребенка проходило в острой борьбе с чуждыми влияниями различных американских и западно-европейских идеалистических и механистических концепций и, в первую очередь, с пресловутой "педологией", лженаучный характер и реакционная сущность которой были разоблачены в постановлении ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. "О педологических извращениях в системе Наркомпросов".

Выяснение роли деятельности и активного усвоения общественного опыта в психическом развитии ребенка позволило обнаружить несостоятельность концепций фатальной обусловленности судьбы детей наследственностью и неизменной якобы средой и определило пути продуктивного исследования истинных движущих причин онтогенеза человеческой психики. Убедительные данные относительно зависимости развития различных психических процессов и свойств у ребенка от содержания и структуры его деятельности были получены при исследовании детского восприятия (Б.Г.Ананьев, А.Н.Леонтьев, Б.М.Теплов), памяти (П.И.Зинченко, А.А.Смирнов и др.), мышления (П.Я.Гальперин, Г.С.Костюк, А.А.Люблинская, Н.А.Менчинская, Р.Г.Натадзе, Д.Б.Эльконин), мотивов и ценностных установок детской личности (Л.И.Божович,

А.Н.Леонтьев), а также самосознания и самооценки у детей (Б.Г.Ананьев).

Учение И.П.Павлова об условных рефлексах дало психологам ключ к пониманию физиологических механизмов обучения и его влияния на психическое развитие ребенка. По мере того, как осуществлялся переход от описания хода психического развития детей к изучению движущих причин и закономерностей этого процесса, возрастала практическая значимость детской психологии и ее роль в разработке актуальных педагогических проблем обучения и воспитания подрастающего поколения.

Так, например, исследование В.В.Давыдовым, Д.Б.Элькониным и др. возможностей усвоения детьми младшего школьного возраста содержательных научных понятий и разработка новых методов реализации этих возможностей путем соответствующей организации предварительной ориентировки в условиях задания, поэтапной отработки умственных действий (П.Я.Гальперин) и т.д., открыло перспективы существенного обогащения познавательного содержания программ начального обучения, а вместе с тем и значительного повышения уровня общего развития учащихся начальных классов школы.

Подобно этому, исследования советских психологов психо-физиологических возможностей детей дошкольного возраста и оптимальных педагогических условий реализации этих возможностей создали необходимую психологическую основу для дальнейшего совершенствования программ и методов дошкольного воспитания и обучения.

II. Условия и движущие причины психического развития ребенка

Одной из важнейших проблем детской психологии является проблема условий и движущих причин развития психики ребенка. Долгое время эта проблема рассматривалась (и сейчас рассматривается многими психологами) в плане метафизической теории двух факторов (наследственности и внешней среды), которые в качестве внешних и неизменных сил якобы роковым образом предопределяют ход развития детской психики. При этом одни авторы считали, что решающее значение имеет фактор наследственности, другие приписывали ведущую роль среде; наконец, третьи полагали, что оба фактора взаимодействуют, "конвергируют" друг с другом (В.Штерн). Все эти рассуждения производились обычно чисто умозрительно и при полном игнорировании требований материалистической диалектики, без всякого анализа природы и специфики самого изучаемого процесса развития и без выяснения того, как те или иные внешние условия входят в этот процесс, превращаются в его внутренние составляющие.

Советские психологи (Выготский, Рубинштейн, Леонтьев и др.), исходя из положений классиков марксизма-ленинизма о "социальном наследовании", о "присвоении" отдельным индивидом произведений материальной и духовной культуры, созданных обществом, и опираясь на ряд теоретических и экспериментальных исследований, заложили основы теории психического развития ребенка и выяснили специфическое отличие этого процесса от онтогенеза психики животного. В индивидуальном развитии психики животных основное значение имеет проявление и накопление двух форм опыта: видового опыта (который передается последующим поколениям в виде наследственно фиксированных морфологических свойств нервной системы) и опыта индивидуального, приобретенного отдельной особью путем приспособления к наличным условиям существования. В отличие от этого, в развитии ребенка, наряду с двумя предыдущими, возникает и приобретает доминирующую роль еще одна, совершенно особая форма опыта. Это - опыт социальный, воплощенный в продуктах материального и духовного производства, который усваивается ребенком на протяжении всего его детства. В процессе усвоения этого опыта происходит не только приобретение детьми отдельных знаний и умений, но и осуществляется развитие их способностей, формирование их личности.

Ребенок приобщается к духовной и материальной культуре, создаваемой обществом не пассивно, а активно, в процессе деятельности, от характера которой и от особенностей взаимоотношений, складывающихся у него при этом с окружающими людьми во многом зависит процесс формирования его личности.

Соответственно такому пониманию онтогенеза человеческой психики возникает необходимость различать ранее смешивавшиеся понятия движущих причин и условий развития. Так, изучение роли врожденных свойств организма и его созревание является необходимым условием, но не движущей причиной рассматриваемого процесса. Оно создает анатомо-физиологические предпосылки для формирования новых видов психической деятельности, но не определяет ни их содержания, ни их структуры.

Говоря об общечеловеческих природных особенностях и, в частности, об особенностях

человеческой нервной системы, необходимо иметь в виду, что всякий нормальный ребенок рождается с мозгом, который является неизмеримо более совершенным, чем мозг самых высших животных, и позволяет ребенку усваивать такие знания и приобретать такие психические качества, которыми ни одно животное ни при каких условиях, ни при каких способах обучения овладеть не может. Опыты, проводившиеся в СССР (Н.Н. Ладыгиной-Котс) и за рубежом (В.Келлот и др.) по воспитанию детенышей высших обезьян в человеческих условиях, показали, что эти животные способны усвоить некоторые бытовые навыки и довольно хорошо приспосабливаются к необычным для представителей их вида обстоятельствам. Однако у них невозможно сформировать ничего похожего на человеческое мышление или на человеческую волю.

Особенностью человеческого мозга является преобладание в его структуре высших отделов - коры больших полушарий, т.е. органа прижизненного формирования новых знаний и умений. В связи с этим ребенок рождается с гораздо меньшим, чем у детенышей животных, ассортиментом готовых врожденных форм поведения, но вместе с тем с неизмеримо большими, чем у них, возможностями научения, что и позволяет ему сделаться в конечном счете полноценным членом общества, овладевшим опытом предшествующих поколений. Исследование онтогенеза нервной системы показывает, что мозг новорожденного как по своим размерам, так и по своему строению существенно отличается от мозга взрослого и лишь постепенно, на протяжении детства, завершается процесс его созревания.

Вместе с морфологическими изменениями происходит значительное изменение функций нервной системы. Так, исследования Н.И.Красногорского, Л.А.Орбели, Н.М.Щелованова, Н.И.Касаткина и других свидетельствуют о развитии высшей нервной деятельности на протяжении детства, о совершенствовании основных нервных процессов - возбуждения, торможения, индукции нервных процессов и т.д. Взаимоотношения между морфогенезом и функционированием коры в онтогенезе являются, по данным некоторых авторов (Б.Н.Клоссовский, Г.Вендерович, Н.И.Касаткин), сложными и двусторонними. С одной стороны, для появления определенной функции требуется известная степень зрелости нервной системы, с другой стороны, само функционирование оказывает влияние на созревание соответствующих структурных элементов. Таким образом, процесс созревания детского организма, ход формирования его морфологических и функциональных особенностей определяется не только генетической программой, но и условиями жизни ребенка.

Наряду с общечеловеческими, существуют и индивидуальные особенности нервной системы, которые составляют одно из условий психического развития в онтогенезе. К ним относятся типологические особенности как общие, так и "парциальные", характеризующие структурные и функциональные свойства отдельных зон мозговой коры, составляющие природные условия формирования тех или иных способностей. Исследования Б.М.Теплова и других ученых позволили более точно определить типологические особенности высшей нервной деятельности человека и их роль в происхождении индивидуальных психологических различий. Типологические особенности, являясь относительно устойчивыми, все же изменяются под влиянием обстоятельств жизни и деятельности. Вместе с тем обнаруживается, что при всех типах нервной системы имеются неограниченные возможности развития, и каждый из них обладает своими преимуществами.

Признав важное значение для психического развития ребенка его общечеловеческих и индивидуальных органических особенностей, а также ход их созревания в онтогенезе, необходимо вместе с тем подчеркнуть, что эти особенности представляют собой лишь условия, лишь необходимые предпосылки, а не движущие причины формирования человеческой психики. Как справедливо указывал Л.С.Выготский, ни одно из специфически человеческих психических качеств - таких, как логическое мышление, творческое воображение, волевая регуляция действий и т.д., не могут возникнуть путем лишь вызревания органических задатков. Для формирования такого рода качеств требуются определенные социальные условия жизни и воспитания.

Об этом свидетельствует громадный фактический материал, накопленный в современной психологии. Так, например, известны многочисленные данные о том, что так называемый "госпитализм", дефицит общения с окружающими, различные виды изоляции от воспитательного влияния взрослых людей (как это, например, имело место в случаях, к сожалению, мало пока изученных, когда дети в раннем возрасте были похищены и вскармливались животными) приводят к резкому нарушению детского развития уже на ранних возрастных ступенях и обуславливают возникновение глубоких психологических дефектов, которые с большим трудом преодолеваются на последующих генетических стадиях. Но,

пожалуй, наиболее убедительный ответ на вопрос о том, что является истинной движущей причиной, а что лишь условием, лишь предпосылкой духовного развития, дает исследование слепоглухонемых детей.

Случаи слепоглухонемоты, которые подверглись в нашей стране углубленному и всестороннему исследованию А.И.Соколянским, а затем его учеником и последователем А.И.Мещеряковым, представляют собой жестокий и драматический эксперимент природы, как будто специально предназначенный для изучения внутренних законов формирования человеческой психики.

Слепоглухонемые от рождения, *обладая* нормальным человеческим мозгом и, следовательно, обладая потенциально возможностями стать полноценными людьми, вследствие слепоты и глухоты лишены тех каналов связи с окружающим миром, которые используются при обычных формах семейного и общественного воспитания, апеллирующих в первую очередь к слуху (речевые воздействия) и к зрению (наглядные средства обучения). Обнаруживается, что в такого рода случаях применение "обширных" педагогических воздействий бесплодно и, несмотря на наличие соответствующих органических предпосылок, слепоглухонемой ребенок фактически не может развиваться и даже на поздних возрастных ступенях не в состоянии овладеть теми простейшими способами практической и умственной деятельности, которые легко усваиваются слышащими и видящими детьми уже в первые годы их жизни. Не подвергнувшийся специально обучению слепоглухонемой ребенок напоминает скорее детеныша животного, чем человеческое дитя, обладает весьма смутными представлениями об окружающих людях и вещах, не владеет простейшими навыками человеческого обихода, не обнаруживает никаких проблесков мышления, лишен даже зачаточных форм речи.

Однако положение резко изменяется, когда с помощью специально разработанных методов педагогического воздействия (основывающихся на использовании сохранного у этих детей тактильно-кинестетического анализатора) удается пробить брешь в глухой стене, отделяющей слепоглухонемых от окружающего их мира, наладить их общение с окружающими людьми и приобщить к культуре, созданной человечеством.

В этих условиях, в результате целенаправленного воспитания, реализуются потенциальные возможности слепоглухонемого ребенка, и как показывают уже упоминавшиеся нами данные А.И. Соколянского, А.И.Мещерякова и др., он способен, несмотря на свой органический дефект, достичь высших ступеней человеческого развития, получить не только среднее, но и высшее образование, стать ученым, писателем и т.д.

Проблема роли среды в психическом развитии ребенка решается по-разному, в зависимости от понимания общей природы изучаемого генетического процесса. Даже те буржуазные авторы, которые признают важную роль социальной среды в развитии человеческого индивида, обычно рассматривают ее метафизически и считают, что она воздействует на ребенка так же, как биологическая среда на детенышей животных. В действительности, в обоих случаях различны не только среда, но и способы ее влияния на процесс развития. Социальная среда (и преобразованная человеческим трудом природа) является не просто внешним условием, а подлинным источником развития ребенка, поскольку в ней содержатся все те материальные и духовные ценности, в которых воплощены, по выражению К.Маркса, способности человеческого рода и которыми отдельный индивид должен овладеть в процессе своего развития.

Социальным опытом, воплощенным в орудиях труда, в языке, в произведениях науки и искусства и т.д., дети овладевают не самостоятельно, а при помощи взрослых, в процессе общения с окружающими людьми. В связи с этим возникает важная и мало изученная в детской психологии проблема - проблема общения ребенка с другими людьми и роль этого общения в психическом развитии детей на разных генетических ступенях. Исследования советских авторов (М.И.Лисина и др.) показывают, что характер общения ребенка со взрослыми и сверстниками изменяется и усложняется на протяжении детства, приобретая форму го непосредственного, эмоционального контакта, го общения речевого, го совместной деятельности. Развитие общения, усложнение и обогащение его форм открывает перед ребенком все новые возможности усвоения от окружающих различного рода знаний и умений, что имеет первостепенное значение для всего хода психического развития.

Освоение детьми общественного опыта происходит не путем пассивного восприятия, а в активной форме. Проблема роли различных видов деятельности в психическом развитии ребенка интенсивно разрабатывается в советской детской психологии. Производилось изучение психологических особенностей игры, учения и труда. У детей различных возрастов и влияния этих видов деятельности на развитие отдельных психических процессов и

формирование личности ребенка в целом. Исследования ориентировочной части деятельности позволяли более глубоко проникнуть в ее структуру и более детально выяснить ее роль в усвоении нового опыта. Обнаружилось, что ориентировочные компоненты той или иной целостной деятельности выполняют функцию "уподобления"! "моделирования" тех материальных или идеальных предметов, с которыми ребенок действует, и приводят к созданию адекватных представлений или понятий об этих предметах. Это положение имеет не только теоретическое, но и важное практическое значение. Специальная организация ориентировочной деятельности детей играет существенную роль в процессе педагогического руководства различными видами деятельности детей.

Диалектико-материалистический подход к психическому развитию ребенка выдвигает проблему "спонтанности" этого развития, наличия в нем мотивов самодвижения. Признание детерминированности психического развития условиями жизни и воспитанием не отрицает особой логики этого развития, наличия в нем определенного самодвижения*. Каждая новая ступень психического развития ребенка закономерно следует за предыдущей, и переход от одной к другой обусловлен не только внешними, но и внутренними причинами. Как во всяком диалектическом процессе, в процессе развития ребенка возникают противоречия, связанные с переходом от одной стадии развития к другой. Одним из основных противоречий такого рода является противоречие между возросшими физиологическими и психическими возможностями ребенка и сложившимися ранее видами взаимоотношений с окружающими людьми и формами деятельности. Эти противоречия, приобретающие подчас драматический характер возрастных кризисов, разрешаются путем установления новых взаимоотношений ребенка с окружающими, формирования новых видов деятельности, что знаменует собой переход на следующую возрастную ступень психического развития.

* Следует строго различать смысл, с одной стороны, используемого представителями ложных биологизаторских концепций термина "спонтанности развития" (как якобы независимого от условий жизни и фатально предопределенного внутренними генетическими факторами) и диалектико-материалистического понятия "спонтанности развития", как процесса, по ходу которого возникают внутренние противоречия, являющиеся его внутренними движущими причинами.

III. Возрастные периоды психического развития ребенка

Проблема возрастной периодизации принадлежит к числу весьма важных и недостаточно разработанных проблем детской психологии. Возрастные периоды психического развития представляют собой качественно своеобразные ступени формирования детской личности. Дети различного возраста отличаются друг от друга не только количеством приобретенных знаний и умений, но и особенностями своей психики, своим отношением к окружающей действительности. Хотя возрастные периоды психического развития определенным образом зависят от количества прожитых лет и степени зрелости организма ребенка, однако они могут не совпадать с его хронологическим возрастом и уровнем физического развития.

Различение отдельных возрастных периодов всегда в какой-то степени приблизительно, так как развитие происходит непрерывно и трудно установить четкую грань, когда кончается один возрастной период и начинается другой; существуют и значительные индивидуальные вариации. За основу возрастной периодизации нередко брали лишь показатели биологического созревания, например, смену зубов (беззубое, молочнозубое, постояннозубое детство), кривую роста (первая полнота, первое вытягивание, замедленный рост, второе вытягивание), половое развитие (предпубертатный и пубертатный периоды) и др. В действительности, созревание создает лишь известные предпосылки возрастных изменений. Возрастные особенности психики существенным образом зависят от социальных условий и воспитания. Так, Д.Б.Эльконин, используя данные этнографии, детской и сравнительной психологии, убедительно показал в своем исследовании, что дошкольный возраст с его специфическими проявлениями (в виде сюжетной игры и т.д.) появился в истории человечества относительно поздно, и было время, когда его вообще не существовало.

Особое значение для характеристики возраста имеет "ведущая деятельность", в которой реализуются типичные для данной ступени развития отношения ребенка с людьми и

предметной действительностью, в которой осуществляются основные изменения его психики. В качестве такой деятельности в дошкольном возрасте выступает игра, в школьном возрасте - учение и, наконец, у взрослого человека - общественно полезный труд. В процессе ведущей деятельности происходит активное усвоение детьми социального опыта. Переход от более элементарных к более сложным "ведущим деятельности" в ходе возрастного развития увеличивает, в общем, возможность усвоения нового опыта. Однако каждый возрастной период обладает своей особой чувствительностью, "сензитивностью", к определенному роду воздействиям, в связи с чем обучение некоторым знаниям и умениям в младших возрастах оказывается иногда более эффективным, чем в старших.

Сложившийся педагогический опыт и психологические наблюдения позволили выделить в ходе развития ребенка следующие возрастные периоды: младенческий возраст (от рождения до 1 года), раннее детство (от 1 года до 3 лет), дошкольный возраст (от 3 до 7 лет), младший школьный возраст (от 7 лет до 11-12 лет), подростковый возраст (от 11-12 лет до 14-15 лет), ранний юношеский возраст (от 14-15 лет до 17-18 лет).

Следует отметить, что хотя ранее накопленный в детской психологии материал довольно хорошо укладывается в приведенную схему возрастной периодизации, однако, последняя лишена подлинно научных оснований, носит чисто эмпирический, а не концептуальный характер, и отражая особенности фактического хода развития при уже сложившейся системе общественного и семейного воспитания, не может служить руководством к перестройке и совершенствованию воспитательно-образовательного процесса в новых общественно-исторических условиях. Концепция "психологического возраста" претерпевала существенные изменения в ходе развития детской психологии.

Ассоциационисты, которые, начиная с Д.Гаргли, впервые в истории психологической науки предприняли разработку проблем духовного развития ребенка, сводили это развитие к чисто количественным изменениям, к последовательному образованию у индивида различного рода ассоциаций между получаемыми им впечатлениями и представлениями.

Еще более крайний и грубо механистический характер отрицание качественных изменений в ходе психического развития ребенка приобрело у бихевиористов, которые вслед за Д.Уотсоном утверждали, что духовная эволюция сводится якобы к образованию механических навыков и привычек.

Для преодоления такого рода механистических представлений и для позитивного решения проблемы периодизации важное значение имели исследования швейцарского психолога Ж.Пиаже.

Он подверг резкой критике концепцию, согласно которой ребенок является маленьким взрослым, отличающимся от последнего лишь меньшим количеством знаний и умений. На основании своих исследований К.Пиаже и его сотрудники пришли к выводу, что психика маленького ребенка качественно своеобразна и что его логика существенно отличается от логики взрослого, в связи с чем в детском мышлении обнаруживаются такие специфические особенности, как эгоцентризм, синкретизм, нечувствительность к противоречиям и т.д.

В ходе дальнейших исследований, разрабатывая новые методики психологического эксперимента и используя аппарат современной логики, Ж.Пиаже выделил такие последовательные периоды прогрессивного развития детского мышления, как периоды сенсомоторного интеллекта, конкретных операций и, наконец, формально-логического дедуктивно-гипотетического мышления.

Если концепция Ж.Пиаже носит интеллектуалистический характер и строится лишь на учете возрастных изменений в мышлении ребенка, то представители фрейдизма и неопрейдизма пытались построить свою возрастную периодизацию, имея в виду только эволюцию мотивационно-эмоциональной сферы детской личности.

Прогресс детского развития трактовался фрейдистами в крайне биологизаторском духе, как эволюция якобы изначально присущих и имеющих будто бы доминирующее для ребенка побудительное значение биологических влечений (в первую очередь, влечений сексуальных), которые в ходе адаптации к окружающим условиям лишь видоизменяются, приобретают новую форму проявления на различных стадиях возрастного развития, при неизменности их сути, их природы.

При разработке проблем возрастной периодизации детства обнаружился своеобразный дуализм, выразившийся в том, что две, неразрывно связанные, стороны развития ребенка (развитие интеллектуальной и мотивационно-эмоциональной сфер) рассматривались отдельно, независимо друг от друга.

Однако при всем различии взглядов сторонников, с одной стороны, Ж.Пиаже, а с другой - З.Фрейда, их сближает, как справедливо отмечает Д.Б.Эльконин, ложное натуралистическое понимание ребенка, как индивида, для которого общество представляет лишь особую среду обитания, к которой человеческие дети адаптируются так же, как адаптируются к своей биологической среде детеныши животных.

Решающую роль в преодолении такого рода ложных натуралистических и вместе с тем дуалистических взглядов сыграли исследования Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, Д.Б.Эльконина, которые показали, что ребенок развивается как член общества, а что его мышление так же, как мотивы его поведения, формируются под влиянием социальных условий жизни и воспитания, в результате усвоения имеющих социальное происхождение способов действия, нравственных норм и идеалов.

Согласно А.Н.Леонтьеву, такое усвоение происходит в активной форме, в процессе деятельности ребенка, содержание и структура которой изменяются на протяжении детства.

В результате исследований А.Н.Леонтьева, Л.И.Божович, Д.Б. Эльконина и других было установлено, что переход от одного этапа возрастного развития к другому связан со сменой одного вида «ведущей деятельности» другим.

IV. Особенности различных видов детской деятельности и их роль в психическом развитии ребенка

Одним из выдающихся достижений советской детской психологии явилось систематическое изучение генезиса, строения и специфического содержания различных видов детской деятельности и их роли в психическом развитии ребенка.

Так, проведенные в последние годы исследования М.И.Лисиной и ее сотрудников позволили проследить возникновение уже в первые месяцы жизни ребенка своеобразной деятельности "непосредственно-эмоционального общения" с окружающими, которая приобретает ведущее значение в младенческом возрасте. Оказалось, что так называемый "комплекс оживления", который впервые был описан Н.Л.Фигуршм и Н.М.Щеловановым и который первоначально складывается как "пассивная" комплексная эмоциональная реакция на появление взрослого, затем перерастает при определенных условиях в систему активных действий, направленных на привлечение внимания окружающих, на общение с ними, на получение от них новой информации. Такого рода эмоциональное общение со взрослыми, осуществляемое еще без речи, с помощью мимически-выразительных средств, играет, как об этом свидетельствуют многочисленные данные, накопленные в детской психологии, очень важную роль в психическом развитии ребенка. К концу первого года жизни характер общения изменяется и появляются новые его формы - синпрактического, наглядно-действенного общения с окружающими, осуществляемого в деятельности ребенка, производимой совместно со взрослым. В связи с этим происходит переход к предметным действиям, приобретающим ведущее значение в раннем детстве (в возрасте от 1 года до 3-х лет).

Изучая особенности предметных действий ребенка раннего возраста и использования им окружающих вещей в качестве орудий при достижении целей, одни западно-европейские исследователи трактовали такого рода использование, как проявление интеллектуального озарения, как продукт индивидуального изобретения ребенка (К.Бюлер, В.Кёлер), другие - как результат его приспособления, адаптации к окружающей предметной среде (Ж.Пиаже, Б.Инельдер и др.). И те, и другие ошибочно отождествляли процессы овладения орудиями у детей и использования естественных средств у животных, игнорируя принципиальное различие, отличающее указанные процессы друг от друга.

В противоположность этому, в советской детской психологии, благодаря исследованиям П.Я.Гальперина и др. удалось выяснить существенное качественное различие между человеческими орудиями и средствами, используемыми животными, а также проследить закономерный ход формирования орудийных операций у детей в процессе овладения ими общественно сложившимися способами употребления предметов домашнего обихода и простейших инструментов.

Многочисленные данные говорят о том, что в процессе предметных действий у детей интенсивно развивается восприятие, а засел и наглядно-действенный или, как выражается Ж.Пиаже, "сенсомоторный" интеллект.

Исследования Ф.И.Фрадкиной показали, что по мере овладения детьми предметными действиями происходит обобщение последних, и возникает возможность их переноса с одних предметов на другие, имеющие в реальной жизни другое назначение.

Таким образом, создаются предпосылки для перехода к игровой деятельности, которая приобретает ведущее значение в дошкольном возрасте.

Одна из основных проблем психологии детской игры, имеющая и важное педагогическое значение, - это проблема происхождения игры. В западноевропейской и американской психологии широко распространена точка зрения, что детская игра имеет инстинктивный, биологический характер и что принципиальной разницы между игрой ребенка и игрой животного нет. Эта точка зрения была сформулирована уже К.Гроссом. В дальнейшем натуралистическое понимание игры получило крайне биологизаторское и вместе с тем крайне реакционное выражение у фрейдистов, для которых игра представляет собой проявление темных, зоологических, антисоциальных влечений, а функции игры сводятся к изживанию этих влечений.

Педагогический опыт и специальные исследования показывают, что биологизаторские концепции игры ложны, не соответствуют действительности. В марксистской литературе Г.В.Плеханов, критикуя К.Гросса, первым поставил вопрос о социальной природе детской игры. В дальнейшем проблемы социального происхождения игры ребенка, ее специфического содержания и структуры в отличие от игровой деятельности животных разрабатывались в трудах советских психологов Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина и др.

Д.Б.Эльконин, производя анализ большого исторического и этнографического материала, убедительно показывает, что игра в ходе развития общества появляется относительно поздно. Есть данные, что на самых ранних ступенях развития человеческого общества, когда основным способом добывания пищи было собирательство с применением примитивных орудий для сбивания плодов и выкапывания съедобных корней, никакой игры не существовало. Ребенок рано приобщался к гурду взрослых, практически усваивая способы добывания пищи и употребления примитивных орудий. При таких условиях не было ни необходимости, ни времени для подготовительных стадий, в частности, для стадии "игровой" подготовки детей к будущей трудовой деятельности.

Рост производительных сил и усложнение общественных отношений еще в эпоху первобытно-общинного строя привели к существенному изменению положения ребенка в обществе. С одной стороны, происходило половое и возрастное разделение труда, сопровождающееся выделением особых видов работ, поручаемых детям. С другой стороны, появились такие виды гурда и такие способы трудовых действий, которые были недоступны маленьким детям и требовали их специальной подготовки. Так создалась общественная необходимость в подготовке подрастающего поколения к будущей общественно полезной деятельности. В этих условиях, по предположению Д.Б.Эльконина, и возникла детская игра, сначала в форме игры-упражнения, где функции игровой деятельности и прямого обучения еще не разграничены, а позднее в форме сюжетно-ролевой игры с ее особым содержанием и особым воспитательным значением.

Социальная обусловленность этого процесса осуществляется как бы в двух планах и может быть рассмотрена с двух точек зрения.

С одной стороны, изменение положения детей в обществе, их вытеснение из сложных форм производственной деятельности взрослых вызывает у ребенка потребность приобщиться к этой деятельности, если не по-настоящему, то хотя бы в игровой форме. Как ни стремится ребенок быть воспитателем, строителем или шофером, он не в состоянии этого сделать реально, потому что у него нет для этого ни физических сил, ни знаний и умений. Но он может сделать все это в игре, активно воспроизводя привлекательные для него действия и взаимоотношения взрослых и тем самым приобщаясь к социальной жизни, становясь в известном смысле ее участником. Таким образом, выясняется, что вопреки утверждениям фрейдистов, происхождение мотивов детской игры не биологическое, а социальное.

С другой стороны, игра ребенка социальна не только по своим мотивам, но и по структуре, по способам осуществления. На эту сторону впервые обратил внимание Л.С.Выготский, указав, в частности, на опосредующую роль речевых знаков в игровой деятельности и подчеркнув важное значение этого момента для формирования в игре специфически человеческих психических функций - речевого мышления, произвольной регуляции действий и т.д.

В дальнейшем этот вопрос изучал К.Пиаже, который собрал и систематизировал ряд фактов, касающихся "символизма" датской игры. Хотя приведенный в работе Ж.Пиаже фактический материал и отдельные соображения представляют интерес, однако общая методологическая направленность, по нашему мнению, неправильна, не соответствует

действительности. Обстоятельный критический анализ концепции символизма игры, предложенной Ж.Пиаже, содержится в работе Д.Б. Эльконина. Укажем лишь один момент, непосредственно касающийся проблемы детерминации игры. Выдвинув вопрос генетической связи игровых и более сложных форм интеллектуального воспроизведения действительности, Ж.Пиаже неправомерно противопоставил общественной природе знака чисто субъективное индивидуальное происхождение игрового символа, рассматривая его как результат ассимиляции воспринимаемой действительности эгоцентрическим мышлением ребенка. С этой точки зрения способы игрового изображения окружающего возникают как бы спонтанно, в процессе саморазвития детского интеллекта.

В действительности дело обстоит совсем иначе. На определенной ступени исторического развития общество, сообразуясь с воспитательными задачами и возрастными особенностями детей, начинает "культивировать" игру, производя определенные игрушки и игровые материалы, создавая традиционные сюжеты и правила игры, передаваемые из поколения в поколение. Так вырабатываются и фиксируются общественно сложившиеся способы игрового изображения действительности. Они становятся своеобразными элементами культуры наподобие художественных приемов, используемых в таких видах народного творчества как сказки для ребят, создаваемые специально для детей, для их воспитания и развития.

Если это так, то следует предположить, что в ходе развития отдельного ребенка игра возникает не самопроизвольно, как продукт чисто индивидуального творчества, а под влиянием социального окружения, в результате усвоения социального опыта.

Существуют, по-видимому, органические предпосылки игры в виде, например, разнообразных "ориентировочно-исследовательских реакций", которые обнаруживаются в игровых манипуляциях предметами у детей раннего возраста. Но одних этих предпосылок недостаточно для возникновения специфически человеческих форм игровой деятельности, к которой в первую очередь должна быть отнесена сюжетно-ролевая игра. Чтобы она появилась, ребенку необходимо овладеть некоторыми способами игрового воспроизведения действительности, научиться пользоваться игрушками, приобрести умение разыгрывать известные сюжеты и подчиняться правилам игры.

В условиях семейного воспитания эти игровые формы обычно усваиваются стихийно в результате непосредственного общения со взрослыми, со старшими братьями и сестрами. Именно потому, что этот процесс проходит стихийно, без сознательно поставленных педагогических целей, он производит впечатление спонтанного и часто трактуется именно так в психологической и педагогической литературе.

В условиях общественного воспитания (например, в яслях), когда детей-однолеток в группе много, а воспитателей мало, и эти воспитатели принуждены осуществлять свое педагогическое влияние на ребенка более целенаправленно, более планомерно, чем это делается в семье, иллюзия спонтанности возникновения игры рушится. Исследования педагогов (Н.А. Аксарина и др.) и психологов (Ф.И. Фрадкина и др.), изучавших игры детей в раннем возрасте в яслях, убедительно свидетельствуют о том, что на определенной возрастной ступени ребенка необходимо "учить" играть и что без соответствующих воспитательных воздействий игра не возникает или задерживается в своем развитии.

Однако из того, что ребенок на первых порах усваивает технику игры, вовсе не следует, что этим дело ограничивается и что дальнейшее развитие игровой деятельности можно представить себе как прямой результат обучения разыгрыванию все более сложных сюжетов, предлагаемых воспитателем в известной последовательности. Усваиваемые способы игрового изображения действительности рано обобщаются, переносятся в новые ситуации и существенно видоизменяются детьми в соответствии с формирующимися у них потребностями и интересами. Именно перехода в форму детской самостоятельности, игра приобретает наибольшее влияние на психическое развитие ребенка и вместе с тем получает наибольшую педагогическую ценность. Чтобы обеспечить этот переход, воспитатель должен вовремя изменить методы руководства игрой и выполнять уже функции не столько обучающего, сколько организатора детской жизни и деятельности.

Иногда приходится слышать возражения против самой постановки указанного вопроса на том основании, что психическое развитие ребенка идет путем усвоения общественного опыта, а из этого якобы следует, что на любой генетической ступени развитие осуществляется не в игре, а в обучении. Такого рода возражения основываются на недоразумении. Обучение есть двусторонний процесс. С одной стороны, он предполагает деятельность обучающего, который учит, передает детям те или иные знания и умения; с другой стороны, предполагается деятельность ребенка, в процессе которой он овладевает новым содержанием. Эта детская деятельность бывает различной: в зависимости от обстоятельств, применяемых педа-

гогических воздействий и возраста ребенка она может приобретать характер практических манипуляций с предметами, игры или специальной учебной деятельности. Во всех этих случаях имеет место обучение в широком смысле слова, хотя оно и протекает различным образом в условиях разных видов детской деятельности. Нельзя противопоставлять игру обучению вообще, а необходимо выяснить, как в игре осуществляется обучение и как оно влияет на развитие способностей ребенка.

В западноевропейской детской психологии распространен взгляд на игру лишь как на выражение психических способностей, вызревающих независимо от нее. Еще В.Штерн подчеркивал, что для появления творческой ролевой игры необходимо созревание способностей к воображению.

Исследования А.Н.Леонтьева и его сотрудников обнаружили, что такого рода представления о соотношении развертывания игровой деятельности ребенка и его психического развития не соответствуют действительности, и на самом деле имеется обратная зависимость. Так, исследования Г.Д.Дукова и Ф.И.Фрадковой показали, что в ранних формах детской игры отсутствует воображение и что оно постепенно складывается под влиянием игровой деятельности. Роль игры в развитии психических процессов у дошкольников изучалась в сравнительных исследованиях. Т.В.Ендовицкая установила повышение эффективности сенсорных процессов у ребенка-дошкольника в условиях игры. Э.М.Богуславская обнаружила переход детей на более высокий уровень абстракции и обобщения, осуществляемых в играх. З.М.Истомина показала, что в игре создаются наилучшие условия для формирования процессов произвольного запоминания и припоминания. Пользуясь выражением С.Л.Рубинштейна можно сказать, что психические процессы ребенка не только проявляются, но и формируются в играх.

Почему именно в игре создаются благоприятные условия для усвоения новых знаний и умений и для развития у дошкольников психических процессов? Пытаясь ответить на этот вопрос, обратимся к данным исследований формирования умственных действий, которые были начаты в советской психологии Л.С.Выготским, А.Н.Леонтьевым и А.Р.Лурия, а последнее время интенсивно осуществляются П.Я.Гальпериным и его сотрудниками.

Упомянутые работы широко известны. Не стану подробно останавливаться на их содержании, напомним лишь основное положение, которое следует из теоретических и экспериментальных исследований. Внутренние, умственные или идеальные действия формируются на основе внешних материальных действий путем их "повторения" изменения и преобразования.

Это положение имеет весьма важное теоретическое значение» ибо оно устанавливает генетическую связь идеальных, психических действий с действиями материальными, практическими и, таким образом, является крупным шагом в развитии материалистического понимания психического.

Вместе с тем, это положение имеет большое практическое значение оно создает психологические основы для педагогического руководства самим процессом формирования умственных действий и понятий, для сознательного управления этим процессом.

До сих пор проблемы формирования умственных действий рассматривались главным образом на материале школьного обучения: обучению письму, счету, грамоте и т.д. Однако есть данные, свидетельствующие о том, что эти закономерности обнаруживаются и в дошкольном возрасте, в частности, в игровой деятельности детей. В игре своеобразными путями осуществляется поэтапное формирование психических процессов, формирование, идущее от внешних, материальных (или материализованных) действий и действиям в уме, плане представлений.

"Поэтапная отработка" умственных действий и понятий в игре обычно происходит стихийно, неорганизованно: одни этапы опускаются, другие совмещаются между собой, и общая эффективность процесса оказывается далеко не во всех случаях одинаково высокой. Но, как показывают последние исследования, при соответствующих методах педагогического руководства игрой в дидактических целях этот процесс может быть упорядочен и его эффективность значительно повышена.

С точки зрения отмеченных выше теоретических соображений, важная роль игры в психическом развитии объясняется тем, что она вооружает дошкольника доступными для него способами активного воссоздания, моделирования с помощью внешних предметных действий таких содержаний, которые при других условиях были бы недостижимыми и, следовательно, не могли быть по-настоящему освоены.

До появления сюжетной игры в раннем детстве возможности ребенка в этом отношении ограничены узкими пределами непосредственного практического манипулирования предметами. С появлением сюжетной игры положение коренным образом изменяется. Игра дает возможность воссоздать в активной, наглядно-действенной форме неизмеримо более широкие сферы действительности, далеко выходящие за пределы личной практики ребенка. В игре дошкольник с помощью своих движений и действий с игрушками активно воссоздает

труд и быт окружающих взрослых, события их жизни, отношения между ними и т.д. Тем самым складываются необходимые условия для осознания ребенком этих новых областей действительности, а вместе с тем и для развития соответствующих способностей.

Согласно данным психологических исследований (Г.Д.Луков, Ф.И.Фрадкина и др.), игровые действия ребенка на первых порах носят максимально развернутый характер и обязательно требуют материальной опоры в реальных предметах или замещающих их игрушках. На этом этапе новое содержание не может быть воспроизведено ребенком в уме, в воображаемом плане, нужны внешние игровые действия с предметами. В дальнейшем игровые действия претерпевают своеобразные изменения. По данным Д.Б.Эльконина, они начинают сокращаться и обобщаться, постепенно снижается значение материальной опоры (если, например отсутствуют необходимые игрушки, ребенок совершает соответствующие действия с воображаемыми предметами). Л. С.Выготский подчеркивал в свое время, что сущностное значение в такого рода изменениях игровых действий имеет речь.

Положение Л.С.Выготского о важности слова в детской игре (противоположное, как известно, точкам зрения Ж.Пиаже) недавно получало дополнительное экспериментальное подтверждение в исследовании Г.Л.Выгодской, которая убедительно показала, что при задержках в условии речи (у глухонемых детей) задерживается и развитие игры.

У говорящих детей стихийно возникающее или стимулированное взрослыми словесное формулирование игрового замысла, речевое обозначение совершаемых поступков, игровое переименование предметов в т.д. способствуют сокращению и обобщению игровых действий и их переносу на новые предметы и в новые ситуации.

Вместе с тем вербализация игровых действий, или, как говорил П.Я.Гальперин, "отработка" этих действий в плане громкой речи, приводит к тому, что они могут совершаться частично в умственном плане, в плане воображения. У старших дошкольников, в отличие от младших, в игре много воображаемого, и действия внешне как бы чередуются с действиями внутренними, представляемыми.

На более поздних ступенях развития, обычно уже в школьном возрасте, некоторые виды игр почти полностью переносятся в умственный план. Под влиянием пережитого или прочитанных книг дети "разыгрывают" в воображаемом плане различные путешествия любимых героев, исторические события и т.д., почти не совершая при этом внешних действий. Так, на основе внешней игры с материальными предметами складывается идеальная игра, "игра воображения".

По мере развертывания детских игр происходит два ряда связанных, но не совпадающих друг с другом изменений в психике ребенка. Одно из этих изменений заключается в усвоении в процессе игры отдельных знаний и умений. Эта важная сторона игры используется и должна использоваться еще больше в дидактических играх, занимающих немаловажное место в системе дошкольного воспитания. А вот в сюжетно-ролевой игре не эта сторона дела наиболее существенна. Ведь уже в дошкольном возрасте знания и умения, как показали исследования А.П.Усовой и ее сотрудников, могут успешно усваиваться в процессе обучения на занятиях. При этом есть возможность гораздо более организованно и последовательно производить поэтапную отработку усваиваемых знаний и умений (которая в игре, как мы уже говорили, осуществляется в значительной мере стихийно).

Поэтому мы придаем большое значение другому роду психических изменений, происходящим в игре, которые заключаются не в переходе отдельных действий из материального в идеальный, умственный план, а в формировании у ребенка на основе внешней игровой деятельности самого этого умственного плана, в развитии способности создавать системы обобщенных, типичных образов окружающих предметов и явлений и затем совершать различные их мысленные преобразования, подобные тем, которые ранее совершались реально с материальными объектами.

Трудно переоценить развитие такого рода способности к воображению или к образному мышлению для всего последующего развития ребенка. Не говоря уже о том, что без воображения невозможна никакая специфически человеческая деятельность, складывающийся у ребенка план наглядных представлений о действительности и формирующаяся способность ими оперировать составляют первый, так сказать, цокольный "этаж" общего здания человеческого мышления. Без такой основы невозможно построение и последующее функционирование более высоких "этажей", или уровней, интеллекта, которые характеризуются сложными системами абстрактных логических операций с помощью специальных знаковых средств.

В тесной связи с развитием образного мышления в игре формируется и способность при выполнении системы действий руководствоваться определенными умственными образами, представлениями.

В процессе игры ребенок приобретает возможность совершать кое-какие действия не

только под влиянием непосредственно воспринимаемой ситуации, но и соответственно имеющемуся замыслу, игровым правилам и т.д. Так, дошкольник, умывая и одевая куклу, готовя ей завтрак, отправляя ее в детский сад и т.д., руководствуется и не непосредственно воспринимаемыми свойствами находящихся перед ним игрушек, а представлениями о том, как и в какой последовательности все это делается или должно делаться в известной ему социальной среде. Здесь обнаруживаются простейшие формы действия; соответствии с представляемой целью и недаром Л.С.Выготский, а затем А.Н.Леонтьев подчеркивали важное значение игры для развития произвольности детского поведения.

Но, может быть, самое важное качество, которое формируется у ребенка в процессе игровой деятельности, это, по словам глубокого знатока детской психологии К.И.Чуковского, "дивная способность человека волноваться чужими несчастьями, радоваться радостями другого, переживать чужую судьбу как свою".

Игра, как и сказка, учит ребенка проникаться мыслями и чувствами изображаемых людей, выходя за круг обыденных впечатлений в более широкий мир человеческих стремлений и героических поступков.

Итак, не отрицая специальной дидактической ценности игры любой игры вообще и дидактической в особенности), мы придаем гораздо большее значение ее общевоспитательной роли в развитии способностей к творческому воображению, к произвольному управлению своими действиями, к сопереживанию.

Поскольку мы коснулись воспитательной роли игры, необходимо остановиться на вопросе о влиянии игровой деятельности на формирование нравственных качеств детской личности.

До недавнего времени педагоги и психологи, изучая этот вопрос, сосредоточивали свое внимание по преимуществу на сюжетной стороне игры. Предполагалось, что если сюжеты детских игр имеют положительное моральное содержание, если дети воспроизводят в игре человеческие действия, обладающие положительной нравственной ценностью, то это и должно в основном обеспечить формирование соответствующих нравственных качеств детской личности. Бесспорно, сюжет - важная сторона игры, и через сюжет педагог может оказывать существенное влияние на игру и на взаимоотношения играющих. Однако только ли в сюжетном содержании игры заключается ее воспитательная роль, и обеспечивает ли сюжетное содержание само по себе полноценное нравственное развитие ребенка?

Отвечая на этот вопрос, мы будем основываться главным образом на результатах исследований А.П.Усовой, посвященных проблемам игры как формы организации детской жизни. Не касаясь специальных педагогических вопросов, рассматриваемых в этом исследовании, мы остановимся лишь на том значении, которое оно имеет для психологии детской игры.

Научная заслуга А.П.Усовой в том, что она открыла в игре как бы новый пласт процессов и отношений, ранее исследователям неизвестный или, во всяком случае, недостаточно изученный. Она показала что, помимо взаимоотношений, которые разыгрываются детьми в соответствии с принятой сюжетом и взятой на себя ролью, в игре или по поводу игры возникают другого рода отношения - уж не мнимые, не изображаемые, а действительные, реальные. Отношения разыгрываемые и реальные тесно связаны, однако, они не тождественны и могут расходиться друг с другом.

Когда, например, ребенок выполняет весьма положительную роль доктора, который заботливо осматривает и лечит своих партнеров, то еще неизвестно, какие реальные отношения скрываются за такой рода "высоконравственным" сюжетом. Может быть, между играющими имеется полное дружеское согласие. А может случиться так, что здесь назревает конфликт, ибо дети, изображающие больных, тяготятся своими малосодержательными, пассивными ролями, а ребенок, изображающий доктора, не считаясь с ними руководствуется в игровой деятельности лишь своими узко эгоистическими интересами. Таким образом, несмотря на моральность сюжета, нравственный уровень реальных взаимоотношений детей в игре может оказаться весьма шатким.

Хотя наличие реальных взаимоотношений детей в игре отмечалось раньше в педагогических работах (В.П.Залогина и др.), а также в психологических исследованиях (Д.Б.Эльконин), однако А. Усова впервые подвергла специальному изучению их особенности и влияние на становление детского коллектива, а вместе с тем и на формирование общественных качеств детской Личности.

Основное значение она придавала не парной педагогике, а "педагогике детского коллектива, где воздействие воспитателя опосредуется детским обществом, через которое

осуществляется влияние на отдельного ребенка. Конечно, социальные отношения между детьми устанавливаются не только в игре, но и в других видах деятельности: в труде, в учениях и т.д. Но в этих неигровых деятельности функция связи участников по необходимости жестко определяется взрослым, а на долю детей остается ограниченная возможность приобрести какой-либо опыт самостоятельного налаживания взаимоотношений, столь необходимый для жизни в обществе, в коллективе.

Иное дело - самостоятельная игра, где дошкольники вступают в разнообразные контакты между собой по собственной инициативе, где они имеют возможность строить свои взаимоотношения в значительной мере самостоятельно, сталкиваясь с особенностями и интересами своих партнеров и приучаясь считаться с ними в совместной деятельности. Это подлинная социальная практика ребенка, его реальная жизнь в коллективе, в котором формируются общественные качества и моральное сознание детской личности.

Вот почему важно использовать игру в широких воспитательных целях как форму организации совместной жизни и деятельности детей.

Указание на самостоятельный характер игры и на первостепенное значение самостоятельности детей в установлении взаимоотношений друг с другом вовсе не означает отрицания необходимости педагогического руководства игрой. Однако это руководство, как справедливо отмечает А.П.Усова, должно существенно отличаться от руководства другими видами деятельности. Нельзя учить детей правильным взаимоотношениям так, как обучают навыкам счета или письма, но можно и должно управлять формированием этих взаимоотношений, организуя жизнь детей с учетом их возможностей и интересов и направляя самостоятельность детского коллектива в требуемое русло.

Педагог здесь выступает не столько в роли обучающего, сколько в роли организатора детской деятельности. Именно эту роль А.С.Макаренко считал важнейшей и специфической для воспитательного процесса.

Направляя игру, воспитатель тоже учит детей, учит их, в частности, простейшим нравственным нормам, становятся регуляторами коллективных взаимоотношений, помогают справедливо решать возникающие споры и повышают моральный уровень детского поведения. Чтобы эти нормы выполнялись не только под давлением авторитета взрослого и использовались не только в качестве внешнего аргумента при решении уже разразившихся ссор и конфликтов, но и стали бы внутренними мотивами поведения, следует подготовить почву для их усвоения. Такая психическая почва создается лишь путем надлежащей организации практики взаимоотношений детей как в процессе игры, так и в процессе других видов деятельности. В дружном коллективе, живущем содержательной, полноценной жизнью, дети приобретают положительный социальный опыт и проникаются общностью чувств и стремлений задолго до того, как начинают отчетливо осознавать высокие моральные принципы.

На протяжении дошкольного детства в контексте игры и в тесной связи с ней складываются новые виды деятельности, которые приобретают все большее влияние на психическое развитие ребенка. Об этом свидетельствуют данные Я.З. Неверович, изучавшей психологические особенности простейших видов трудовой деятельности дошкольников, а также работы Н.П. Подьякова, Л.А. Венгера и др., проводивших исследования формирования компонентов учебной деятельности в процессе дошкольного обучения.

Таким образом, создаются предпосылки для перехода от дошкольного к школьному возрасту, когда ведущее значение в детском развитии приобретает уже не игра, а учебная деятельность.

Если ранее в детской и педагогической психологии при характеристике учебной деятельности указывали лишь на то, что при ее осуществлении ребенок учится, обучается определенным знаниям и умениям, то теперь обнаружилось, что такого определения недостаток. Дело заключается в том, что ребенок обучается и до школы, на всех ступенях своего развития, в самых различных видах детской деятельности - в процессе непосредственного общения с окружающими людьми в результате осуществляемых им предметных действий, игры и т.д.

В школьном возрасте, в связи с формированием учебной деятельности, ребенок переходит к новой, более высокой ступени усвоения общественного опыта, накопленного предшествующими поколениями.

Проведенные в последние годы исследования Д.Б.Эльконина, В. Давыдова и других авторов позволили выявить основные компоненты учебной деятельности и некоторые закономерности ее формирования в школьном возрасте.

По данным Л.И. Божович и ее сотрудников, учебная деятельность отличается от игры прежде

всего своей мотивацией. Уже к концу я школьного возраста игровые мотивы постепенно теряют для ребенка свою побудительную силу, и у ребенка возникает стремление к серьезной, общественно значимой деятельности. Такой доступной каждому ребенку в современных условиях серьезной деятельностью является учебная деятельность. Для ее успешного осуществления очень важно, чтобы соответствующие мотивы, стремление к серьезной деятельности начали формироваться в своем первоначальном виде уже в дошкольном детстве. В дальнейшем в процессе школьного обучения детям открывается е: социальный смысл, который заключается в том, чтобы под влиянием учения достигнуть не каких-либо внешних результатов, а совершенствования самих учащихся, вооружись их новыми знаниями и умениями, резвись их способности, необходимые для будущей общественно полезной деятельности. В соответствии с этим перед ребенком выступают в приобретает побудительную силу новые задачи, отличные от тех, которые решались им ранее в процессе практической или игровой деятельности.

Если ранее сложившиеся виды детской деятельности были направлены на преобразование внешней действительности, то теперь перед ребенком стоит задача изменить самого себя путем овладения определенными обществом способами действия. Формирование в процессе школьного обучения новых мотивов и новых задач деятельности предполагает коренное изменение внутренней позиции ребенка в условиях школьного обучения, переход от позиции, которая, пользуясь выражением Д.Б.Эльконина, может быть условно названа "практической" или "утилитарной" к позиции "теоретической" или "познавательной".

Выделение и решение учебных задач связано с формированием третьего важнейшего компонента учебной деятельности - учебных операций, входящих в состав способа действий и составляющих его оперативные содержания. Ведь обобщенные научные знания не могут быть просто пересажены из головы учителя в голову ученика. Усвоение научных понятий необходимо предполагает, что учащийся владеет определенными операциями, дающими ему возможность выделить и обобщить те свойства и отношения объектов, которые составляют содержание этих понятий.

Учебные операции, которыми овладевает школьник в процессе обучения различным учебным предметом, многочисленны и многообразны. Так, например, при формировании способа определения морфосемантической структуры слова - это операция, направленные на изменения слова в определенном направлении, на сравнение слов и установление сходства и различия между ними, на выяснение их фонемного состава и т.д.

При формировании операций, необходимых для установления математических отношений - это измерение с помощью меры, сравнение двух величин путем установления взаимно однозначного соответствия между ними, различного рода графические операции и т.д.

Одним из важнейших компонентов учебной деятельности является также действие контроля. Причем, учитывая специфику учебной задачи, важно, чтобы ребенок научился контролировать свои действия не только по их конечному результату, но и по ходу его достижения, т.е. чтобы этот контроль приобрел процессуальный, пооперациональный характер. Такая форма контроля в наибольшей мере способствует целенаправленному и осмысленному овладению детьми соответствующими способами действия, что составляет важнейшую задачу учебной деятельности.

Учебная деятельность играет, как указывал еще Л.С.Выготский и как об этом свидетельствуют многочисленные психологические исследования, проводившиеся после него, ведущую роль в психическом развитии ребенка школьного возраста. В процессе учебной деятельности формируются также специфические для данного возраста психические новообразования, как понятийное мышление, произвольное внимание, логическая память, складывается мировоззрение и система нравственных установок личности.

Процесс формирования учебной деятельности весьма сложен и зависит от тех социально-исторических условий, в которых живет и развивается ребенок, а также от содержания и организации школьного обучения. Так, например, в дореволюционной России значительная часть детей трудящихся вообще не получала никакого школьного образования, овладевала социальным опытом, включаясь непосредственно с малых лет в труд взрослых и, следовательно, условия, необходимые для формирования у них учебной деятельности, фактически отсутствовали.

Но даже при наличии школьного обучения учебная деятельность может формироваться по-разному. Примером этому может служить начальная школа в том виде, в каком она складывалась в ряде капиталистических стран и какой она была в дореволюционной России.

Такого рода школа преследовала ограниченные утилитарные цели подготовки исполнительных, элементарно грамотных рабочих для капиталистического производства. Поскольку в этой школе обучали не основам наук (что считалось привилегией средних учебных заведений, предназначенных для детей, принадлежащих к господствующим классам населения), а элементарным эмпирическим знаниям и практическим навыкам чтения, письма и счета, создавались неблагоприятные условия для формирования учебной деятельности у детей, а, следовательно, и для их общего развития.

Лишь осуществляемый в нашей стране переход ко всеобщему среднему образованию, когда начальное обучение вошло в качестве неотъемлемого первого звена в общую школьную систему, а преподавание элементарных научных знаний и, соответственно, образование простейших научных понятий начинается в первых классах, обеспечил благоприятные возможности для формирования уже в младшем школьном возрасте той сложной по своему содержанию и совершенной по своему строению учебной деятельности, которая была описана и проанализирована нами выше.

Как мы уже указывали, смена одного рода ведущей деятельности другой знаменует собой переход от одного этапа психического развития к другому и приводит к глубоким качественным изменениям детского сознания. В этих переходах обнаруживается внутренняя логика развития, так как психофизиологические предпосылки перехода к новому виду деятельности подготавливаются на предшествующем возрастном этапе. Вместе с тем, поскольку формирование нового вида деятельности существенным образом зависит, как мы пытались это показать, от условий жизни и воспитания ребенка, дети одного и того же возраста, подвергавшиеся различным педагогическим воздействиям, могут приобретать различные психологические особенности.

Поэтому, в настоящее время, в противоположность ранее господствовавшим теориям метафизического толка, выдвигается динамическая теория психического возраста, основывающаяся на характеристике возрастных психологических особенностей не абстрактного ребенка вообще, а ребенка конкретного, живущего в определенных социальных условиях и воспитывающегося определенным образом.

V. Значение последовательных возрастных периодов детства для общего хода Формирования человеческой личности

Исследования, проведенные в последние годы в Институте дошкольного воспитания, в Институте общей и педагогической психологии, АПН СССР, в других научных учреждениях Советского Союза, а также за рубежом, свидетельствуют о том, что психофизиологические возможности детей, в частности детей дошкольного и младшего школьного возрастов значительно больше, чем это предполагалось ранее, и что эти возможности далеко не полностью используются при современных методах семейного и общественного воспитания.

Так, например, исследования Л.А.Венгера и Н.Н.Поддьякова обнаружили несостоятельность взглядов таких видных зарубежных ученых, как Ж.Пиаже, Б.Инельдер и др., которые утверждали, что мышление маленького ребенка алогично, синкретично, что оно способно, якобы, охватывать лишь внешнее, лишь единичное в наблюдаемых явлениях, а не общее, существенное. В противоположность этому упомянутые советские исследователи убедительно показали, что хотя мышление дошкольников носит своеобразный, наглядно-образный характер, при соответствующей организации обучения они могут в наглядно-образной форме отразить не только единичное, но и общее, не только внешнюю сторону воспринимаемых предметов и явлений, но и некоторые существенные связи и взаимозависимости и между ними. Иначе говоря, при определенных условиях дошкольники могут овладеть такими обобщенными умственными действиями, которые, как полагали ранее, становятся доступными лишь детям школьного возраста.

Советские исследователи опровергают господствующие в зарубежной детской психологии представления о дошкольнике, как существе сугубо индивидуалистическом, эгоцентрическом, у которого преобладают узколичностные, эгоистические мотивы поведения. В противоположность этому исследования Л.И.Божович, Я.З.Неверович, и др. говорят о том, что нравственный эгоцентризм маленького ребенка не является некой обязательной и неизменной особенностью его возраста и что при определенной организации воспитательной работы у него могут быть сформированы такие социальные мотивы поведения и такие нравственные и волевые качества личности, которые прежде считали характерными для

детей значительно более старших возрастов.

Таким образом, экспериментальные психологические исследования подтверждают положение о том, что психологические особенности деятельности разных возрастов существенным образом зависят от социальных условий жизни и воспитания, а вместе с тем эти исследования открывают новые перспективы для дальнейшего совершенствования программ и методов дошкольного воспитания и школьного образования в целях повышения уровня общего развития детей.

Однако приведенные данные не могут служить основанием для полного отрицания, как это делают в настоящее время некоторые американские психологи (А.Бандура и др.), качественного своеобразия психики детей различных возрастов. Они не могут также служить основанием для того, чтобы, становясь на позиции ставшей модной в последние годы на Западе концепции "искусственной акселерации" детского развития, идти по пути сверх-раннего максимально форсированного обучения маленького ребенка, не считаясь с его возрастными психофизиологическими особенностями.

На первый взгляд убедительным аргументом в пользу концепции искусственной акселерации развития могут служить результаты исследований Мак-Гроу, успешно обучавшей младенцев плаванию, катанию на роликах и различным акробатическим упражнениям, а также О. Моора, вырабатывавшего навыки чтения и печатания на машинке на втором году жизни, П. Сушса, формировавшего довольно сложные логико-математические операции у 4-5-летних детей и т.д.

Не входя в обсуждение конкретных результатов каждого из упомянутых исследований в отдельности (некоторые из них, несомненно) представляют известный научный интерес), остановимся на критическом анализе общей концепции детского развития, которая якобы обосновывается данными этих исследований. По существу, эта концепция представляет собой современный вариант подвергнутой в свое время критике Л.С.Выготским, Г. С. Косюком, С.Л.Рубинштейном старой бихевиористической теории, отождествлявшей развитие с обучением, отрицавшей качественное своеобразие последовательных возрастных периодов детства, а заодно и специфическое значение данных этапов онтогенеза для общего хода формирования человеческой личности.

Для критического анализа подобного рода вульгарно-механистических концепций и для позитивного решения проблемы возраста, требуется, по-видимому, более дифференцированный подход к процессам обучения и развития, выделение разных видов и форм этих процессов. В частности, представляется существенным различие тесно связанных, но все же не тождественных и часто неправомерно смешиваемых процессов функционального и собственно возрастного развития ребенка.

Процесс функционального развития, который может наблюдаться у детей различных возрастов и который происходит при усвоении [ребенком, например, отдельных умственных действий и понятий] был подвергнут в последние годы углубленному систематическому исследованию П.Я.Гальпериным и его сотрудниками.

Согласно П.Я.Гальперину, после предварительной ориентировки в здании формирования умственного действия проходит ряд этапов.

Первоначально ребенок осваивает его в плане внешнего материального действия с вещами. Носом оно переносится в план громкой речи, пока, наконец не превращается в действие умственное, осуществимое в идеальном плане.

"Первая самостоятельная форма нового действия ребенка - материальная, окончательная - умственная - идеальная, а переход от первой к последней, процесс в целом - есть не что иное, как образование ряда качественно разных отражений этого материального действия, с последовательным отвлечением определенной стороны его с превращением, таким образом, материального преобразования вещей в способ мышления о них, явления материального - в явление сознания" (Гальперин, 1954).

Обычно при традиционных методах обучения последовательность указанных этапов во многом нарушается, отработка действий в том или ином плане не осуществляется или осуществляется не полностью в связи с чем соответствующие умственные процессы образуются медленно и часто оказываются в том или ином отношении дефектными, обладающими существенными недостатками. В противоположность этому целенаправленное поэтапное формирование позволяет в относительно короткий срок выработать полноценные умственные действия со всеми необходимыми, заранее заданными, их свойствами.

Выявленная П.Я.Гальпериным закономерность поэтапного формирования носит, по-видимому, в общем универсальный характер и проявляется в том или ином виде (об этих "видах" мы

еще будем говоря» < в дальнейшем) на разных возрастных ступенях при овладении детьми различными знаниями и умениями. Вместе с тем, проведенное исследование свидетельствует о том, что функциональное и возрастное развитие не тождественны, не совпадают друг с другом. Так, хотя при целенаправленном, специально организованном поэтапном форматирования оказывается уже возможным на ранних возрастных ступенях выработать у ребенка весьма сложные отдельные действия и понятия согласно данным, полученным П.Я.Гальпериным, это далеко не всегда приводит, само по себе, к более общим изменениям мышления ребенка и характера его деятельности, знаменующим собой переход на новую ступень возрастного развития. В то же время, не будучи тождественными, процессы функционального и возрастного ¹развития органически связаны друг с другом. С одной стороны, есть основания полагать, что частные парциальные изменения, происходящие при формировании отдельных действий, создают необходимые ~~основы~~ ^{предпосылки} для тех глобальных перестроек детского сознания, которые характеризуют ход возрастного развития. С другой стороны, выполняется (и это имеет очень важное значение для обсуждаемой нами проблемы), что функциональное развитие протекает по-разному ^{на} ~~в~~ ^{на} различных возрастных периодах развития ребенка, так как поэтапное формирование умственных действий предполагает последовательное их осуществление на различных уровнях, в различных ~~планах~~ ^{планах}, что было бы невозможно, если бы эти уровни или планы уже предварительно не сложились на данной возрастной ступени. На ^{пример} ~~при~~ ^{пример} обработка действия в речевом плане невозможна у младенца, у которого еще не сложилась "вторая сигнальная система", а ~~выполнение~~ ^{выполнение} действий в "материализованном плане", в плане оперирования наглядными моделями недоступно ребенку раннего возраста, у ~~которого~~ ^{которого} еще не развита способность соотносить изображение с изображаемым. Как же образуются эти новые уровни, новые планы отражения действительности?

П.Я.Гальперин на основании своих исследований приходил к выводу, что такого рода более общие сдвиги в детской психике, включающие собой переход на новую, более высокую ступень развития, происходит при особом (третьем) типе учения, связанном с кардинальной перестройкой ориентировочной основы действия, с образованием новых "общих схем", новых структур мышления. Что же служит предпосылкой такого рода перестройки, такого рода переориентации? Есть основания полагать, что такие фундаментальные изменения могут происходить лишь на базе существенных изменений деятельности в целом. Так, например, мало вероятно, чтобы упомянутая концептуальная ориентировочная схема могла бы образоваться в контексте специфической для дошкольника игровой или практической деятельности. По-видимому, для ее формирования необходим переход к учебной деятельности школьного типа, которая, судя по результатам исследований Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова, имеет значительно более сложное содержание, чем деятельность дошкольника, характеризуется своими особыми способами, задачами и методами.

Итак, есть основания полагать, что возрастное развитие, в отличие от функционального, заключается столько в усвоении новых знаний и умений, сколько в образовании новых психофизиологических уровней, новых планов отражения действительности и определяется общими изменениями характера детской деятельности, связано с перестройками системы отношений ребенка с предметным миром и окружающими людьми.

"В изучении развития психики ребенка, - писал А.Н.Леонтьев, - следует исходить из анализа развития его деятельности, так как она складывается в данных конкретных условиях его жизни".

"Жизнь или деятельность в целом, - писал далее А.Н.Леонтьев, не складывается, однако, механически из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие - меньшее. Одни играют главную роль в развитии; другие - подчиненную. Поэтому нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности. В соответствии с этим можно сказать, что каждая стадия психического развития характеризуется определенным ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным, ведущим типом его деятельности. Признаком перехода от одной стадии к другой является именно изменение... ведущего отношения ребенка к действительности" (Леонтьев, 1965).

Под влиянием ведущей деятельности происходят двоякого рода изменения в психике ребенка. Так, многочисленные исследования, проведенные под руководством А.Н.Леонтьева, говорят о том, что в дошкольном возрасте функциональное развитие, формирование отдельных действий, переход от выполнения в материальном плане к осуществлению их в плане представлений, наиболее эффективно происходит в игре и близких к ней по своему характеру формах изобразительной деятельности. Наряду с этим, в психике ребенка-дошкольника происходят и более фундаментальные изменения, заключающиеся уже не в овладении отдельными действиями и их последовательном осуществлении на различных уровнях, в различных планах, а в формировании самих этих

уровней, например, в возникновении на основе внешней игровой деятельности внутреннего плана представляемых, воображаемых преобразований действительности.

При анализе закономерностей возрастного развития психики, связанного с переходом от одного вида ведущей деятельности к другому, также обнаруживается важное значение усвоения общественного опыта, накопленного предшествующими поколениями. В связи с этим психика детей одного и того же возраста, живущих в различных социально-исторических условиях и подвергающихся различным воспитательным воздействиям, сохраняя некоторые общие возрастные черты может приобретать весьма различное конкретное содержание и разные структурные особенности.

Вместе с тем, сопоставление хода возрастного и функционального развития говорит о том, что по сравнению с овладением отдельными действиями процесс возрастных преобразований детской деятельности носит значительно более глубокий, фундаментальный характер.

Основой такого рода преобразований является, как показали исследования А.Н.Леонтьева, Л.И.Божович и других, не только усвоение известной совокупности знаний и умений, но и кардинальное изменение жизненной позиции ребенка, установление новых взаимоотношений с окружающими людьми, переориентация на новое содержание, формирование новых мотивов поведения и ценностных установок.

Говоря о социальной детерминации рассматриваемого процесса, необходимо иметь в виду не узко понимаемое обучение, а воспитание в широком смысле этого слова, которое не сводится к формированию отдельных действий и понятий, а необходимо предполагает соответствующую организацию всей жизни и деятельности ребенка в целом. Вместе с тем следует согласиться с А.Валлоном, что, хотя созревание организма ребенка не является, как мы уже указывали, движущей причиной возрастного развития детской психики, оно составляет его необходимое условие. Этим, в частности, существенно отличается, как подчеркивал Л.С.Выготский, онтогенез человеческой психики от ее филогенеза, от общественно-исторического развития человеческого сознания, которое происходило, как известно, в течение последних 30-40 тысяч лет без каких-либо существенных изменений морфологических свойств *homo sapiens* сложившихся в период зарождения человеческого рода.

Очевидная несостоятельность упрощенных биологических концепций, вроде старых теорий рекапитуляции С.Холла или позднее появившейся теории "трех ступеней" К.Бюллера, пытавшихся доказать, что все психическое развитие ребенка предопределено ходом созревания его организма, вызвала скептическое отношение к проблеме взаимозависимости созревания и развития и побудила, например Ж.Пиаже, усомниться в значимости данной проблемы для психологии вообще. По этому поводу можно лишь заметить, что ложная трактовка проблемы еще не означает, что она, сама по себе, является мнимой. Необходимость в ее рассмотрении ощущается при изучении ранних периодов психического развития, когда наблюдается наиболее интенсивное созревание детского организма. Взаимосвязь развития от созревания пока что мало изучена. Но накапливающиеся в детской психологии, генетической физиологии и возрастной морфологии факты дают известные основания считать, что такая зависимость существует и что она носит не односторонний, как полагали представители биологизаторских концепций, а двусторонний характер.

С одной стороны, созревание организма ребенка вообще и его нервной системы в частности, которое носит, как показывают морфо-генетические исследования (см. А.Минковский, С.А.Саркисов и др.), также стадийный характер, не порождая, само по себе, новых психологических образований, создает на каждой возрастной ступени специфические предпосылки для усвоения нового рода опыта, для овладения новыми способами деятельности, для формирования новых психических процессов.

Так, можно предположить, что интенсивное созревание проекционных зон коры в раннем детстве создает известные органические яри посылки для формирования предметных действий и развития предметных восприятий на данной возрастной ступени. Подобно этому неначинающееся в дошкольном возрасте созревание интегративных, ассоциативных корковых зон создает, по-видимому, необходимую органическую основу для объединения отдельных действий ребенка в целости системы игровых и продуктивных деятельностей и для овладения относительно сложными комплексами новых знаний и умений.

Наряду с этим обнаруживается и обратная зависимость созревания от развития, обусловленного жизнью и воспитанием ребенка. Вызываемое этими условиями усиленное функционирование определенных систем организма, определенных мозговых структур, находящихся на данном возрастном этапе в стадии интенсивного созревания, оказывает, как об этом свидетельствуют работы Н. И. Касаткина, Б.Н.Клоссовского, Д.Нреча, Р.Розенцвейга и других авторов, существенное влияние на

биохимию мозга, на морфогенез нервных структур, в частности, на миелинизацию нервных путей, на рост и дифференциацию нервных клеток в соответствующих зонах мозговой коры.

Таким образом» возрастное психическое развитие ребенка является в основном, как выражается Н.П.Дубинин, "социальной программой", зависящее от усвоения общественного опыта, накопленного предшествующими поколениями, имеет вместе с тем глубокую органическую основу, создающую, с одной стороны, необходимые предпосылки для развития, а с другой стороны,- претерпевающую существенные изменения под влиянием особенностей функционирования соответствующих органических систем, реализующих те или иные виды детской деятельности.

Итак, хотя критический анализ обнаруживает несостоятельность (метафизических теорий возраста, это еще не дает основания отрицать качественного своеобразия последовательных этапов возрастного развития психики ребенка и игнорировать такого рода своеобразие при организации педагогического процесса.

Современные данные говорят о том, что маленькие дети обладают физиологическими возможностями значительно большими, чем это предполагалось до сих пор. Однако, вопреки утверждению бихевиористов, обнаруживается, что у детей различных возрастов эти возможности разные и их следует по-разному использовать.

Подчеркивая, например, чрезвычайную пластичность, обучаемость детей дошкольного возраста, бихевиористы не учитывают того, что эта обучаемость носит избирательный специфический характер. Дети, стоящие на данной возрастной ступени, обнаруживают сенсительность не ко всему, а к определенному роду воздействиям и более эффективно овладевают не любыми, а лишь определенными родами содержаниями и определенными способами деятельности. Представители механистической теории развития полагают, что ребенка-дошкольника можно обучить чему угодно путем специальной тренировки и, таким образом, фактически отрицают особое значение ранних периодов детства и тех качественных изменений психики, которые происходят в эти периоды, для общего хода человеческого развития. Отсюда следует вывод, формулируемый некоторыми современными представителями американской педагогической психологии относительно того, что дальнейший прогресс интеллектуально-психического развития человечества будет якобы связан с сокращением детства. Так, исходя из современных данных о больших психофизиологических возможностях маленьких детей, некоторые американские педагоги предлагают в целях ускорения развития фактически ликвидировать дошкольное детство и осуществить школьное обучение основам наук, начиная с 4-х летнего возраста (Эванс, 1971).

Как известно, большая заслуга в преодолении подобного рода механистических концепций, сводящих психическое развитие к количественному накоплению знаний и умений, которое может быть ускорено путем форсирования обучения, принадлежит Ж.Пиаже. Его исследования позволили обнаружить те глубокие качественные изменения, которые происходят в мышлении ребенка при переходе от одного возрастного периода к другому. Вместе с тем, как это уже неоднократно отмечалось в советской психологии, ошибочным в концепции, выдвинутой Ж.Пиаже, является то, что он рассматривает психическое развитие ребенка как результат его индивидуального приспособления к окружающему, игнорируя ведущую роль в этом процессе усвоения общественного опыта, приводящего не только к формированию определенных действий и умственных операций, но и к воспроизведению, воссозданию на протяжении детства всей целостной структуры основных свойств человеческой личности, сложившейся в ходе социально-исторического процесса и отвечающей требованиям того общества, в котором ребенок живет и развивается.

Неверное понимание движущих причин детского развития приводит к ошибочной точке зрения на значение последовательных возрастных периодов этого развития, которую можно было бы назвать финалистской. Согласно Ж.Пиаже, те последовательные стадии, которые проходит в своем развитии ребенок, стадии сенсомоторного интеллекта, интуитивного, образного мышления, конкретных операций и т.д., имеют, так сказать, переходное значение, лишь подготавливая возможность возникновения мышления формально-логического. Когда в подростковом возрасте в качестве финального, конечного результата всего предшествующего развития появляется это формально-логическое, гипотетико-дедуктивное мышление, все ранее возникшие виды интеллектуальной деятельности якобы теряют свое значение, уступая место более сложным и более совершенным формам познания действительности.

Одним из существенных недостатков такого рода финалистской концепции является отсутствие системного подхода к структуре психических свойств развитой человеческой личности, ошибочное ее внимание, как одноуровневого монопланового образования, характеризующегося лишь ансамблем поздно формирующихся логических операций, которые якобы способны осуществить ориентирующую роль в развитии без опоры на ранее образующиеся психические процессы.

В противоположность этому в советской психологической и психофизиологической литературе были выдвинуты положения о системном и смысловой строении человеческого сознания Л. С. Выготский), о многоуровневом строении механизмов регуляции поведения (Н.А. Бернштейн), о иерархической соподчиненности деятельности, как существенной психологической характеристике человеческой личности (А.Н. Леонтьев).

Такой системный подход к проблеме дает возможность хотя бы гипотетически представить себе психофизиологическую структуру зрелой человеческой личности, как сложную иерархическую систему соподчиненных, надстраивающихся друг над другом планов или уровней деятельности и психической регуляции деятельности субъекта, как, фигурально выражаясь, здание, состоящее из ряда надстраивающихся друг над другом этажей.

Не говоря о допсихических уровнях афферентации и регуляции безусловно рефлекторных функций, есть основание выделить: уровень перцептивных действий, осуществляемый в поле непосредственного восприятия окружающей ситуации, уровень воображаемых преобразований действительности в плане наглядно-образного мышления, затем уровень умственных действий, осуществляемых с помощью знаковых систем в плане отвлеченного, понятийного мышления и т.д. Насколько позволяют судить накопленные в психологии данные, эти уровни отражения действительности внутренне связаны с уровнями мотивации человеческой деятельности, которые тоже соподчинены друг другу, характеризуются известной иерархией ценностных ориентации и установок личности.

Можно полагать, что в своей развитой форме у взрослого человека такого рода многоуровневая "многоэтажная" система функционирует как единое целое, и при решении сложных практических или умственных задач требуется согласованная работа всех психофизиологических механизмов, осуществляющих преобразование получаемой информации на всех уровнях, на всех "этажах" этой системы.

В ходе развития ребенка отдельные уровни подобного рода дифференцируются "поэтапно", один за другим, и хотя при возникновении более высокого уровня деятельности нижележащие уровни видоизменяются, проходят путь дальнейшего развития, подчиняясь контролю, они не теряют своего значения, выполняя свою подфункцию в общей системе ориентации и регуляции осмысленной деятельности.

Так, чрезвычайно быстро развивающиеся у ребенка раннего возраста процессы восприятия или интенсивно формирующиеся в дошкольном детстве процессы наглядно-образного мышления и творческого воображения играют важную роль не только в жизни маленьких детей, но и в деятельности взрослого человека - рабочего, инженера, ученого, писателя.

Даже в области математики и теоретической физики, где так часто встречается отвлеченное абстрактное мышление должно быть еще исключительное значение, по свидетельству таких выдающихся из них, как Н. Виннер, П. А. Капица, Л. Эйнштейн, первостепенную роль играет "интуитивное", наглядно-образное познание действительности.

Проведенные в последние годы исследования (В.П. Зинченко и др.) позволили обнаружить те сложные преобразования, которые получает информация, которая происходит в процессе "продуктивного восприятия" и наглядно-образного мышления, и первостепенную значимость такого рода преобразований в процессе деятельности оператора автоматизированного производства, конструктора, художника.

"Никакое отвлеченное познание, - писал С. Рубинштейн, - невозможно в отрыве от чувственного. Это верно не только в том смысле, что любое теоретическое мышление исходит, в конечном счете, из эмпирических данных и приходит к самому отвлеченному содержанию в результате более или менее глубокого анализа чувственных данных, но и в том, более глубоком смысле, что то или иное, пусть очень редуцированное чувственное содержание всего заключено и внутри отвлеченного мышления, образуя его подоплеку (Рубинштейн, 1957). И эта подоплека, эта чувственная основа всякой умственной деятельности, начинает складываться уже в первые годы жизни ребенка.

Существенный вклад в общий ход формирования человеческой личности вносит раннее развитие не только интеллектуальной, но и мотивационно-эмоциональной сферы ребенка.

Те первые эмоциональные отношения, которые складываются у младенца с матерью и другими близкими людьми, а затем и более с широким кругом сверстников и взрослых, чувства сыновней любви сочувствия другому человеку, дружеской привязанности и т.д., затем обогащаются, претерпевают глубокие изменения и служат необходимой основой для возникновения впоследствии более сложных социальных чувств. Происходит как бы перенос этих ране возникающих человеческих эмоций с близкого на далекое, с более узкой на более широкую область социальных отношений, приобретающих в ходе развития ребенка такой же глубокий личностный смысл, как и его взаимоотношения с родными и близкими. Образные выражения "любовь к матери-родине", "преданность отчизне", "братство всех трудящихся"

свидетельствуют о том, что истоки высших человеческих эмоций лежат в переживаниях раннего детства.

Многочисленные факты свидетельствуют о том, что если соответствующие интеллектуальные и эмоциональные качества по тем или иным причинам не получают должного развития в раннем детстве, то впоследствии преодоление такого рода недостатков оказывается девон трудным, а подчас и невозможным.

Тех, ум человека, у которого в детские годы не сформировалось должным образом непосредственное восприятие окружающего и наглядно-образное мышление, может получить впоследствии одностороннее развитие, приобрести чрезмерно отвлеченный, оторванный от конкретной действительности характер. Подобно этому раннее неблагополучие аффективных взаимоотношений в близких взрослых и сверстниками или дефектность эмоционального общения с окружающими создает опасность нарушения последующего хода формирования личности и привести, например, к тому, что ребенок, став взрослым, даже если он и достигает высокого уровня интеллектуального развития, окажется человеком сухим черствым, неспособным вчувствоваться в радости и печали других людей, установить с ними теплые, дружеские взаимоотношения.

Все сказанное приводит к выводу, что как отрицание качественного своеобразия ступеней возрастного развития ребенка, так и трактовка их как якобы имеющих чисто временное преходящее значение, как проявление лишь незрелости, несовершенства маленького ребенка, является неправомерным.

Мы попытались обосновать положение, согласно которому возникающие на ранних возрастных ступенях психологические новообразования имеют непреходящее, "абсолютное" значение для всестороннего развития индивида, вносят свой особый, неповторимый вклад в формирование человеческой личности.

Радикальным по видимости, но реакционно утопическим по своей сути, является утверждение о том, что якобы ценой искусственной акселерации развития ребенка, путем сокращения детства может быть достигнут в дальнейшем духовный прогресс человечества.

Человеческое детство, значительно более длительное и неизмеримо более богатое, по характеру происходящих на его протяжении, психических изменений, чем детство животных, является величайшим достижением и громадным преимуществом *homo sapiens*. Оно дает возможность ребенку до достижения зрелости приобщиться к богатствам духовной и материальной культуры, созданной обществом, приобрести специфические для человека способности и нравственные качества личности и, став, таким образом, "на плечи" предшествующих поколений, двигаться дальше во пути социального и научно-технического прогресса.

Борьба за детство, против его насильственного сокращения и безжалостной эксплуатации детей, за их материальное благополучие и всестороннее развитие велась трудящимися в течение столетий, и только социалистическая революция позволила достигнуть решающей победы в этой борьбе. И теперь, когда реализация всех громадных потенциальных возможностей, таящихся в природе каждого человека, стала основной целью нашего общества надо не сокращать детство, а так совершенствовать содержание, формы и методы воспитания, чтобы на каждой возрастной ступени развития ребенка обеспечить последовательное поэтапное формирование всех тех физических и духовных качеств, всех тех творческих способностей высоких нравственных побуждений, которые необходимы будущим строителям коммунизма.

ЛИТЕРАТУРА

Марко К. и Энгельс Ф. Соч., г. 3, 20, 21.

Ленин В.И. Пола. собр. соч., г. 18.

Ленин В.И. Поля. собр. соч., г. 29.

Айдарова Л.И. Формирование некоторых понятий грамматики по третьему типу ориентировки в слове. В сб.: "Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности". Под ред. П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной. М., 1968.

Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития латентного самосознания. "Известия АПН РСФСР", вып. 18, 1948.

Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. М., 1960.

Бернштейн Н.А. О построении движений. М., 1947.

Бехтерев В.М., Щелованов Н.М. К обоснованию генетической рефлексологии. В сб.: "Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы". Л., 1925.

Блоцкий П.П. Избранные психологические произведения. М., 1964.

Блонский П.П. Очерк научной психологии. М., 1921.

Блонский П.П. Возрастная педология. И.-Л., 1930.

Богуславская З.М. Развитие познавательной деятельности детей до-школьного возраста в условиях сюжетной дидактической игры. "Известия АПН РСФСР", вып. 64, 1955.

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

Болдуин Д. Духовное развитие детского индивидуума и человеческого рода. М., 1911.

Брунер Дж. Процесс обучения. М., 1962.

Бюлер К. Духовное развитие ребенка. М., 1924.

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

Валлон А. Психическое развитие ребенка. М., 1967.

Венгер Л.А. Восприятие и обучение. М., 1969.

Возрастные возможности усвоения знаний. Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. М., 1966.

Вопросы педагогики раннего детства. Под ред. Н.М. Аксариной, Е.И. Радиной. М., 1964.

Выгодская Г.Л. Особенности сюжетно-ролевых игр глухих детей, "Психология и педагогика игры дошкольника". М., 1966.

Выготский Л.О. Биогенетический закон в психологии и педагогике. "БСЭ", г. 6, изд. 1. М., 1927.

Выготский Л.С. Вступительная статья к русскому переводу. В кн.: К. Бюлер "Очерк духовного развития ребенка". М., 1930.

Выготский Л.С. Проблема речи и мышления ребенка в учении Ж. Пиаже. В кн.: Л. Пиаже "Речь и мышление ребенка". М.-Л., 1932.

Выготский Л.С. Проблемы возраста. Рукопись.

Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956.

Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960.

Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. "Вопросы психологии", 1966, * 6.

Гальперин П.Я. Опыт изучения формирования умственных действий. В сб.: "Доклады на совещании по вопросам психологии". М., 1954.

Гальперин П.Я. Умственное действие как основа формирования мысли и образа. "Вопросы психологии", 1957, * 6.

Гальперин П.Я. К проблеме внимания. В сб.: "Доклады АПН РСФСР", 1958, №3.

Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. "Психологическая наука в СССР", г. 1, П., 1959.

- Гальперин П.Я. Типы ориентировки и типы формирования действий и понятий. "Доклады АПН РСФСР", 1959, * 2.
- Гальперин П.Я. Основные виды учения. В сб.: "Материалы 1-го съезда общества психологов СССР". М., 1959.
- Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. "Исследования мышления в советской психологии". М., 1966.
- Гальперин П.Я. Метод "срезов" и метод поэтапного формирования в исследовании детского развития? "Вопросы психологии", 1966, № 4.
- Гальперин П.Я. К учению об интериоризации. "Вопросы психологии", 1966, И 6.
- Гальперин П.Я. Введение в психологию. М., 1976.
- Гальперин П.Я., Архангельская Г.Н., Пангина Н.С. Формирование двигательного навыка письма на основе определенного типа ориентировки в задании. "Доклады АПН РСФСР", 1959, » 3.
- Гальперин П.Я., Георгиев Л.С. Статьи. В сб.: "Доклады АПН РСФСР", 1960, * I, 3, 4, 5; 1961, № I.
- Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. Изд-во МГУ, 1974.
- Гальперин П.Я., Пангина Н.С. Зависимость двигательного навыка от типа ориентировки в задании. "Доклады АПН РСФСР", 1957, J* 2. Сб. "Ориентировочный рефлекс и ориентировочно-исследовательская деятельность". Изд-во МГУ, 1958.
- Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б. К анализу теории Ж.Пиаже о развитии детского мышления. Послесловие к кн. Дж.Х. Флейвелла "Генетическая психология Ж.Пиаже". М., 1967.
- Геккель Э. Мировые загадки. М., 1935.
- Гросс К. Духовное развитие ребенка. Киев, 1916.
- Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
- Дарвин Ч. Наблюдение над жизнью ребенка. СПб, 1881.
- Ендовицкая Т.В. К вопросу о развитии зрительных ощущений у детей дошкольного возраста. "Известия АПН РСФСР", вып.4, 1955.
- Ждан А.Н., Гохляер М.М. Психологические механизмы усвоения грамматики родного и иностранного языков. М., 1972.
- Запорожец А.В. Развитие произвольных движений. М., 1960.
- Запорожец А.В. Ленинская теория отражения и проблемы умственного развития ребенка. "Вопросы психологии", 1970, » 2.
- Запорожец А.В., Венгер Л.А., Зинченко В.П., Рузская А.Г. Восприятие и действие. М., 1966.
- Зинченко В.П. Непроизвольное запоминание. М., 1961.
- Истомина З.М. Развитие произвольной памяти в дошкольном возрасте. "Известия АПН РСФСР", вып. 14, 1948.
- Касаткин И.И. Очерк развития ВВД у ребенка раннего возраста. М., 1951.
- Келлер В. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян. М., 1930.
- Клеман К.Б., Брюно П. Сэв Л. Марксистская критика психоанализа. М., 1976.
- Клосовский Б.Н., Космарская Е.Н. Изменение головного мозга после полного выключения зрительного, слухового, вестибулярного и обонятельного рецепторов в ранней возрастной. "Дурная высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова", г.У1, вып.3, 1956.
- Красногорский Н.И. Высшая нервная деятельность ребенка. Л., 1958.
- Косгог Г.С. О развитии мышления у детей. "Доклад на XIУ Международном конгрессе по психологии". М., 1954.
- Костяк Г.С. Некоторые вопросы взаимосвязи воспитания и развития личности. "Вопросы психологии", 1956, * 5.
- Ладыгина-Когс Н.Н. Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх,

привычках и выразительных движениях. И., 1935.

Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. М., 1930. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1965.

Леонидов А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975.

Леонтьев А.Н., Лурия А.Р. Психологические воззрения Л.С.Выготского. 6 кн.: Л.С.Выготский "Избранные психологические исследования". М., 1956.

Лехман-Абралович Р.Я., Фрадкина Ф.И. Этапы развития игры и действий с предметами в раннем возрасте. М., 1949.

Лурия А.Р. Развитие конструктивной деятельности дошкольника. В сб.: "Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста". М.-Л., 1948.

Материалы ХУШ Международного психологического конгресса. М., 1966.

Менчинская Н.А. Мышление в процессе обучения "Исследования мышления в советской психологии". М., 1966.

Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. М., 1974.

Орбели Л.А. О некоторых путях изучения ВИД ребенка. "Известия АПН РСФСР", 1955, * 75.

Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.-Л., 1932.

Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969.

Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур. М., 1963.

Плеханов Г.В. Избранные философские произведения, т.У. М., 1956.

Поддьяков Н.Н. О формировании наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста. "Вопросы психологии", 1973, * 3.

Пристли Дж. Вводные очерки к "Теории человеческого духа Барыш". Избранные сочинения. М., 1934.

Психология и педагогика игры дошкольника. Под ред. А.В.Запорожца, А. П.Усовой. М., 1966.

Развитие общения у дошкольников. Под ред. А.В.Запорожца, М.И. Лисиной. М., 1974.

Рубинштейн С.Л. Основа общей психологии. М., 1946.

Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание М., 1957.

Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.

Северцев А.Н. Этюды по теории эволюции. М., 1922.

Сенсорное воспитание дошкольников. Ред. А.В.Запорожца, А.П. Усовой. М., 1963.

Сеченов И.М. Избр. произв., т.1. М., 1952.

Смирнов А.А. Психология запоминания. М.-Л., 1948.

Смирнов А.А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. М., 1975.

Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.

Уотсон Дж. Психологический уход за ребенком. М., 1930.

Уотсон Дж. Бихевиоризм. "БСЭ", т.6. М., 1930.

Усова А.П. Воспитание общественных качеств у ребенка в игре. "Психология и педагогика игры дошкольника". М., 1966.

Ушинский К.Д. Собр.соч., т.1. М.-Л., 1950.

Уэллс Г. Павлов и Фрейд. М., 1959.

Уэллс Г. Крах психоанализа. М., 1968.

Фигурин Н.Л., Денисова М.П. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года. М., 1949.

Формирование воспитания у дошкольника. Под ред. А.В.Запорожца, Л.А.Венгера. М., 1968.

Флейвелл Д.Х. Генетическая психология Жана Пиаже. М., 1967.

Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ. М., 1923.

- Фрейд З. Я и Оно. Л., 1924.
- Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого "я". М., 1925.
- Фрейд З. Тотем и табу. м.-Пг., 1923.
- Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. М., 1925.
- Холл С. Исследование о страхе. "Собрание статей по педологии и педагогике". М., 1912.
- Штерн В. Психология раннего детства. Петроград, 1922.

Щалованов Н.М. Некоторые отличительные особенности в развитии ВНД человека по данным сравнительного изучения ранних стадий онтогенеза поведения человека и животных. "Труды И съезда физиологов". Л., 1926.

Эльконин Д.Б. Психологические вопросы дошкольной игры. В сб.: "Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста". М., 1948.

Эльконин Д.Б. Мышление младшего школьника. В сб.: "Очерки психологии детей". М., 1950.

Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 1960.

Эльконин Д.Б. Основные вопросы теории детской игры. "Психология и педагогика игры дошкольника". М., 1966.

Ярошевский М.Г. Психология в IX столетии. М., 1974.

Ярошевский М.Г. Анцыферова Л.И. Развитие и современное состояние зарубежной психологии. М., 1974.

Ярошевский М.Г. История психологии. М.» 1976.