

Возраст: норма развития и метод

Вопрос о норме развития восходит к проблеме психологических категорий, лежащих в основе науки. Психологические теории развития имеют своим основанием возникшие гораздо раньше теории развития в философских (социальных) науках и в биологии. Психология как наука, родившаяся на пересечении гуманитарной и естественнонаучной парадигм, отражает двойственность этого пересечения, что, в частности, выражается в двух типах выделения категории анализа и, как следствие, в двойственности понятия о норме.

Если в биологии единицей анализа становится некоторая характеристика, формируемая по статистическому, явно заданному, наглядному признаку (тип питания организма, генетические его характеристики и т.п.), то в философских науках категория возникает как следствие теоретического анализа и представляет собой абстрактное понятие.

Таким образом, мы имеем два механизма выявления единицы анализа — статистический (эмпирический) и абстрактно-категориальный. И, следовательно, вынуждены говорить о двух типах работы в отношении нормы. Там, где удастся выделить некоторые безусловные признаки объекта и на их основе обобщенные (в том числе и статистически) характеристики, понятие о норме может быть введено простым описанием этих признаков, — конечно, при условии, что процедура выявления и описания произведена грамотно. И чем ближе психологическое исследование подходит к реально наблюдаемым, "безусловным" характеристикам, тем точнее и полнее может быть выполнена эта процедура. (В качестве примера можно сослаться на исследования в области психофизиологии, дифференциальной психологии).

Гораздо более сложным оказывается вопрос о норме в тех случаях, когда исходно характеристика развития вводится на основании аналитической работы, как, например, это сделано в отношении понятия "деятельность". Понятие деятельности

(или социальной ситуации развития, или действия и т.п.) есть именно понятие, то есть оно существует идеально, его нельзя увидеть, реально измерить, а затем подвергнуть статистической процедуре обобщения. В тех случаях, когда изучаемое понятие введено теоретически, дальнейшая работа с ним психолога требует дополнительной процедуры перевода с языка теоретического конструкта на язык реально наблюдаемого явления. Эта процедура перевода и оказывается, как мне представляется, камнем преткновения в тех психологических научных парадигмах, которые построены на серьезных философских основаниях; в частности, сказанное относится к культурно-исторической теории.

Действительно, как реальное поведение ребенка описать в терминах, например, учебных целей или учебных задач? Для самого ребенка не существует, например, действия преобразования или действия моделирования (даже если он и употребляет слово "модель"). Тогда вопрос состоит в том, что же существует для самого ребенка, и как это нечто соотносится с тем, как мы это трактуем. Действительно, овладевая в игре смыслами человеческих отношений, ребенок-то сам просто играет в куклы. Мы в этом случае имеем как бы два ряда анализируемых реальностей — то, что мы можем наблюдать, измерять, исследовать (реальную игру детей), и то, что за этим лежит, то психологическое содержание, которое мы, исследователи, за этими явлениями видим (овладение смыслами человеческой деятельности).

Сложность в этом случае заключается в том, что эти две реальности исходно не связаны друг с другом, они исходно различны, даже разнопространственны. Венцом наших усилий и, наконец, понятием нормы должно стать пересечение этих двух парадигм — теоретической и эмпирико-экспериментальной. Мне представляется, что сегодня мы еще очень далеки от момента "встречи" этих двух направлений. Невозможность прямого переноса теоретической конструкции в реально наблюдаемые явления продуцирует разочарование в исходных теоретических построениях. Поэтому пока; "встречи" теоретического понятия с реальностью не произошло, каждый из нас волен (в меру собственной образованности и искушенности) строить все новые и новые теории развития, вводить все новые и новые нормы и представления о развитии.

Но пробным камнем всех наших, безусловно, необыкновенно! интересных рассуждений оказывается вопрос о верификации наших теоретических построений. Доказать собственную теоретическую] конструкцию можно лишь в том случае, если проведена упомянутая ! выше работа "перевода", если составлен словарь, в котором определено соответствие действий ребенка некоторым общим категориям. В качестве примера подобной "семантической" работы я могу привести схему анализа учебной деятельности, предложенную В.В. Репкиным. В этой схеме была сделана попытка описать реально возникающие в учебной работе в классе (а не в рафинированных условиях лаборатории) реакции детей в терминах учебной деятельности. Не обсуждая успешность и продуктивность этой схемы, укажу только на саму интенцию к переводу анализируемого "текста" (действия ребенка и учителя) в иной — "текст" содержания в терминах учебной деятельности. И с сожалением отмечу, что подобных попыток в нашей науке крайне мало.

Приняв во внимание все сказанное выше, мы понимаем, почему в отечественной науке так мало осталось так называемых полевых исследований, преобладают же лабораторные. В лабораторном исследовании сразу же сводится до минимума число вариаций ответов испытуемого и становится возможной их трактовка. Но когда речь заходит о таких общих вопросах, как норма развития, и, шире, собственно развитие, невозможно ограничиться лишь минимумом возможных реакций испытуемого. Нельзя, например, ограничиться исследованием специально организованного обучения, чтобы доказать "ведущность" исследуемой деятельности. Ведь сам вопрос о месте некоторой деятельности в возрастном развитии может быть проанализирован лишь при условии выявления роли иных, "неведущих" деятельностей, то есть посредством своеобразного полевого эксперимента с анализом случаев депривации и иных пограничных вариантов развития.

Сказанное можно подытожить следующим образом. Придерживаясь гуманитарной парадигмы развития психологического знания, необходимо трактовать норму развития как возникающую на пересечении двух направлений анализа: восхождение от абстрактного к конкретному - с одной стороны, и обобщение единичного, с другой. Создание своеобразного языка, связывающего абстрактный

теоретический конструкт и реально наблюдаемые явления - условие задания нормы, в частности, нормы возраста.

Отчасти продолжая сказанное выше, попытаюсь кратко охарактеризовать принципы построения нормы (возрастной) развития в культурно-исторической парадигме. Известно, что исходной посылкой теории Л.С. Выготского было признание уникальности онтогенеза; в противоположность иным видам развития в онтогенезе ребенок, развиваясь, имеет перед собой "высшую, идеальную, возникающую лишь в конце развития форму". Эта особенность определяет направление развития, задает роль среды как механизма развития, а не его условия. На основе этих посылок норма развития может быть задана, перефразируя Выготского, как совершенно своеобразное отношение реального (наличного) и идеального, освоенного и осваиваемого.

Ясно, что задача описания развития есть задача описания именно этого отношения, а не отдельно реальной формы действия (реально наблюдаемого поведения) и не отдельно идеальной формы действия (в абстрактно-теоретическом зале). Это отношение есть форма трансляции культурной (идеальной) формы и культурной нормы, которая может быть описана, в частности, в терминах деятельности. Там, где эта форма трансляции культурно и социально задана (например, в дошкольном возрасте), мы имеем наиболее проработанные психологические описания возраста (нормы развития). Там же, где такая форма трансляции лишь становится (подростковый возраст), где не определена еще и сама идеальная форма (то, что транслируется), там нет еще нормы возраста, да нет и самого возраста как некоторой позитивно описанной психологической реальности. В дошкольном возрасте ребенок "не задумывается" о смыслах человеческих отношений, поскольку перед ним есть уже игра, то есть, попросту говоря, ему есть чем заняться. В подростковом возрасте сама идеальная форма непосредственно становится предметом экспериментирования, и если принять гипотезу об авторском действии как идеальной форме подросткового возраста, это авторство приобретает акультурную форму простой рискованности. И в этом смысле можно утверждать, что нет еще самого подросткового возраста как стабильного.

Таким образом, в стабильных возрастах ребенок сталкивается не с 1 идеальной формой как таковой, а с культурой ее трансляции, если таковая уже исторически сформирована. Но особенно интересен вопрос о норме критического возраста. В кризисе ребенок открывает для себя ограниченность прежней культуры трансляции, — например, в конце дошкольного возраста игра, ранее поглощавшая его целиком, предстает для него именно как игра, то есть как нечто в ряду иных форм жизни, причем как нечто не самое главное. Ребенок открывает социальную значимость, начинает тяготиться своим положением младшего. Сама по себе взрослость открывается ему, притягивает его, заставляет пытаться стать взрослым сейчас же. То есть ребенку открывается новая идеальная форма, и на короткий период кризиса именно ее отношение к реальной форме его жизни становится социальной ситуацией развития. Ребенок проживает короткий период именно на границе реальной и идеальной форм. Если впереди есть следующий исторически оформленный период (например, школа), то "переход границы" происходит достаточно благоприятно, если же впереди неопределенность подростничества, кризис как бы и не завершается, он длится, принимая хроническую форму.

Вопрос о норме развития как точке встречи двух типов анализа -теоретического (с выделением базовых абстрактных понятий) и эмпирического (как описания и обобщения реальных характеристик детской активности) неминуемо провоцирует и вопрос о методе работы.

Дело в том, что при исследовании критических периодов методом констатирования (то есть эмпирического обобщения) мы всякий раз сталкиваемся с биографической уникальностью происходящего. Адекватным описанием (констатацией) течения кризиса является обязательное прослеживание изменений поведенческого текста, но лишь и только по отношению к поведению этого же субъекта. Никакое срезовое изучение кризиса неприменимо, поскольку любой симптом поведения становится симптомом кризиса лишь в случае, если удалось убедительно показать, что данная поведенческая реакция является а) новой для данного субъекта и б) не спровоцированной никакими внешними изменениями ситуации действия. То есть, адекватным предмету исследования является

своеобразный биографико-ситуационный анализ.

Новизна поведения в старых (неизменных) ситуациях сама по себе, также может дать основания для бесконечного множества моделей, если отсутствует изначально (т.е. до эксперимента и его трактовки) некоторая рамка понимания полученных экспериментальных данных.

То есть мы возвращаемся к вопросу о теоретической (абстрактной) кризиса. С одной стороны, эта норма задана в работах Выготского как рассогласование социальной ситуации развития и переживания ребенком среды. С другой, — это глобальное определение ее дает возможности реально строить экспериментальные ситуации, поскольку несоответствие переживания и того, что переживается всякий раз (к тому же биографически уникально) принимает особую форму совершенно конкретного дискомфорта, который самим ребенком и окружающими его взрослыми также воспринимается предельно конкретно-ситуативно.

Вопрос теперь можно поставить и более конкретно: какова та "теория среднего уровня" (термин Б.Д.Эльконина), которая позволит удержать одновременно и теоретические основания Выготского и все богатство реальных форм кризиса? Для нас такой теорией является гипотеза о логической развертке кризиса (напомним: открытие новой идеальной формы, мифологизация, конфликт новой идеальной формы и старых ситуаций действия, рефлексия условий конфликта, разрешение кризиса и возникновение мотивации новой ведущей деятельности).

То есть адекватное психологическое описание кризиса психического развития возможно лишь в случае, если удастся перевести текст реального поведения ребенка в текст теоретической модели, но модели предельно конкретной и определенной.

Сказанное может выглядеть тривиальным, но лишь до момента реального действия перевода. Действительно, когда мы ставим задачу описания всего богатства единичного случая в терминах теоретической модели, мы сразу же сталкиваемся с проблемой отбора. Что значимо, а что нет при анализе полной "стенограммы" критического периода? Например, имеет ли значение пол ребенка? Если мы остаемся на уровне биографической уникальности, — конечно, да. Если же мы смотрим на кризис через призму логической развертки, то пол исчезает, его просто в данной

схеме нет. (Другой вопрос, полна ли теоретическая модель, но это уже вопрос следующего уровня.)

Если мы остаемся в пределах нашей гипотезы о логической последовательности этапов кризиса, принципиально значимым оказывается описание поведения ребенка относительно ситуации действовани^я, поскольку в самой схеме ключевым понятием является различие посредством пробного действия ситуаций действовани^я. Дьюи называл ситуацией контекстуальное целое, которое **определяет** среду относительно конкретного события. Таким образом, говоря о ситуации действовани^я, мы получаем возможность говорить о значении действия. Дело в том, что изолированное действие не имеет значения (не в буквальном, а в семантическом смысле этого термина). Если же действие соотнесено с ситуацией действовани^я, возникает план отношения (отнесенности), то есть возникает действие как нечто значащее, возникает значение.

Подведем итоги сказанного. Культурно-историческая парадигма психологической науки задает теоретически некоторые схемы и модели нормы развития или развития как нормы. Эти теоретические модели объективно не работают на уровне описания конкретных явлений детской жизни и потому не могут прямо быть инструментами экспериментального исследования. Требуется работа особого рода по созданию "теорий среднего уровня", соединяющих в себе как в фокусе общие посылы культурно-исторической парадигмы и обобщение единичных (особенных) фактов детской жизни. Применительно к исследованиям критических возрастов эта работа может быть проведена с использованием гипотезы о логической смене этапов кризиса. Однако эта гипотеза также требует своего диалектического развития (поскольку отражает лишь одно направление конкретизацию общего), развития в форме разработки адекватного метода. Проблема метода есть логическое развитие проблемы нормы. В методе норма диалектически "снимается".

Метод исследования возрастных закономерностей по определению является "полевым", поскольку возраст задается через определение ситуации (понимается ли она исходно как воплощение социальной ситуации развития или как деятельность). Возраст оказывается превращающим физическую среду обитания (или среду в ее абсолютных показателях) в "жизненное пространство" (по К.Левину) или в "среду в

ее относительных показателей" (по Выготскому). И если в стабильные возрасты можно еще в известных пределах ограничиваться описанием действий или задач действий в их изолированности, то критический возраст, по предположению, по своей сути есть период построения отношений между действием и ситуацией действия, то есть период означивания (или осмысления) действия в связи и по отношению к ситуации. И потому при исследовании критических периодов ситуационный анализ есть единственный адекватный метод работы.