

Проблема целостного подхода к изучению ребенка в российской детской психологии 20-30-х годов XX в.

The problem of a holistic approach to the study of a child in Russian child psychology in the 20-30s

УДК 159.99

Получено: 03.07.2020

Одобрено: 26.07.2020

Опубликовано: 25.08.2020

Урунтаева Г.А.

Д-р психол. наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, Главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования»,
e-mail: lotsman52@mail.ru

Uruntaeva G.A.

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Honored Worker of Higher School of the Russian Federation, Chief Researcher, Institute for Childhood, Family and Upbringing Studies of the Russian Academy of Education
e-mail: lotsman52@mail.ru

Аннотация

В статье представлены результаты историко-теоретического исследования проблемы целостного подхода к изучению ребенка в российской детской психологии 20-30-х годов XX в. с помощью проблемологического анализа. Показана востребованность данной проблемы социокультурными условиями в стране, связанными с построением системы общественного дошкольного воспитания, так как целостное представление о ребенке наиболее соответствовало пониманию важности дошкольного детства для дальнейшего психического развития, логике педагогического процесса в детском саду, установлению взаимосвязи обучения и психического развития, педагогики и психологии, науки и практики. Рассмотрен вклад исследователей в разработку проблемы (М.Я. Басов, Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд, К.Н. Корнилов, В.П. Кащенко, С.С. Моложавый, Е.И. Тихеева и др.). Описан содержательный контекст целостного подхода как соотношения методологических принципов исследования в детской психологии: изучения ребенка в развитии; в непосредственных связях с окружающей его социальной, воспитательной средой в детском саду, в детском коллективе и семье; в различных видах детской деятельности; в совокупности его индивидуальных и возрастных особенностей; во взаимосвязи значимых показателей, а не как суммы изолированных процессов или действий. Прослежено, что поиск таких показателей привел, во-первых, к постановке методологических проблем детской психологии, как периодизация и диагностика психического развития, и во-вторых, к разработке исследовательских стратегий, как изучение воспитательного воздействия среды, наблюдение по определенной программе или в форме дневниковых записей, составление характеристики на ребенка, инструментальный метод, диагностика развития в единстве трех составляющих – диагноза, прогноза и педагогического назначения.

Ключевые слова: целостный подход к изучению ребенка, дошкольное детство, принципы изучения ребенка, социальная среда, наблюдение, психологическая характеристика, диагностика психического развития.

Abstract

The article presents the results of a historical and theoretical study of the problem of a holistic approach to the study of a child in Russian child psychology of the 20-30s with the help of problemological analysis. It shows the demand for this problem in the country's socio-cultural conditions related to the construction of a system of public pre-school education, since a holistic view of the child was most consistent with an understanding of the importance of preschool childhood for further mental development, the logic of the pedagogical process in kindergarten, the establishment of the relationship between learning and mental development, pedagogy and psychology, science and practice. The contribution of researchers to the development of the problem (M.Y. Basov, L.S. Vygotsky, A.B. Zalkind, K.N. Kornilov, V.P. Kashchenko, S.S. Molozhavy, E.I. Tikheeva, etc.) is considered. The substantive context of the holistic approach as a correlation of methodological principles of research in child psychology is described: the study of the child in development; in direct connections with his or her social and educational environment in kindergarten, in the kindergarten community, and in the family; in various types of children's activities; in the aggregate of his or her individual and age characteristics; in the interrelation of significant indicators, not as a sum of isolated processes or actions. It has been traced that the search for such indicators has led, first, to the formulation of methodological problems of child psychology, such as periodization and diagnosis of mental development, and second, to the development of research strategies, such as studying the educational impact of the environment, observation in a particular program or in the form of diary entries, characterization of a child, instrumental method, and diagnosis of development in the unity of three components - diagnosis, prognosis, and pedagogical purpose.

Keywords: holistic approach to the study of the child, preschool childhood, principles of the study of the child, social environment, observation, psychological characteristics, diagnosis of mental development.

Проблема психического развития в детском возрасте, его закономерностей, роли наследственности и среды в этом процессе, принципов и методов изучения ребенка встает с особой остротой в российской детской психологии в 20-30-е годы XX в., поскольку после октября 1917 г. ставится государственная задача создания в стране системы общественного дошкольного воспитания и связанной с ней системой подготовки педагогов. Создание этих двух систем было обусловлено, в том числе необходимостью решения острых социальных проблем: высокие показатели детской заболеваемости и смертности, беспризорности, подросткового алкоголизма и преступности и др. На путях строительства системы дошкольного воспитания идея о познании личности ребенка как объекта воспитания ученым-исследователем и педагогом-практиком выступает как ключ к решению насущных вопросов практики. Необходимость познания ребенка вытекает из антропологического подхода к образованию и основывающихся на общечеловеческих ценностях гуманистических тенденциях, которые разделяют ученые дореволюционного периода и первых лет советской власти, придерживающиеся разных концептуальных позиций. Руководящие идеи советской власти выдвигаются в форме лозунгов, определяющих детство высшей, значимой для общества и государства ценностью: «Радость детей – радость человечества!», «Ребенок – первый гражданин в советской России, о нем главная забота!» и др. Сформировавшееся еще в конце XIX – начале XX века понимание сложности, неповторимости, самобытности дошкольного детства укрепляется в психолого-педагогической науке 20-23-х годов XX в. как принцип, с необходимостью требующий опоры в воспитании маленького ребенка на знание его физиологических и психологических особенностей. Этот принцип предполагает, что педагогический процесс в детском саду должен направляться от понимания личности ребенка, ее интересов и запросов к выбору планов, программ и методов воспитания и обучения. Именно такое построение системы дошкольного воспитания поддерживает характерное для нее ощущение непринужденности и

свободы ребенка, создает условия для удовлетворения его любознательности, развития социальных форм поведения, самостоятельности, творчества (Н.А. Альмединген, П.П. Блонский, К.Н. Вентцель, М.М. Виленская, К.Н. Корнилов, Н.К. Крупская, М.Х. Свентицкая, Е.И. Тихеева, Г.А. Фортунатов, Л.И. Чулицкая, Л.К. Шлегер и др.). Н.К. Крупская, один из важнейших деятелей Народного комиссариата просвещения и активный участник становления теории и практики общественного дошкольного воспитания в России, разделяя представление о самооценности детства, указывает педагогам и родителям на важность бережного отношения к этому возрастному этапу, видения перспектив развития малыша, который пока слабый, нуждающийся в защите и помощи, – все-таки человек и человек будущего. Цель детского сада, по мнению Н.К. Крупской, состоит в создании ребятам счастливого детства, когда они в окружении материнской заботы получают многообразные впечатления и возможности для развития и выражения своих потребностей, желаний, интересов. Достижение указанной цели она связывает со знанием и пониманием ребенка, с изучением того, что его волнует, интересуется, радуется, утомляет, обижает, с определением круга его представлений, навыков [7].

Построение системы общественного дошкольного воспитания, считали исследователи, должно основываться на взаимосвязях психологии и педагогики, психологической теории и педагогической практики, когда всестороннее, целостное знание природы ребенка служит основанием для организации его воспитания. К.Н. Корнилов пишет: «... Детские сады и очаги... должны стать настоящей школой воспитания, где в полном согласии с природой ребенка будут применяться все необходимые методы новейшей педагогики» [5, с. 14]. Логика педагогического процесса в детском саду, специфика профессиональной деятельности воспитателя требуют от детской психологии целостного представления о дошкольнике, его возрастном-психологическом портрета, т.е. построения методологии целостного изучения ребенка.

Методологию целостного подхода в изучении психического развития утверждали М.Я. Басов, А.П. Болтунов, Л.С. Выготский, А.С. Грибоедов, С.С. Моложавый, В.П. Кащенко, К.Н. Корнилов, Н.К. Крупская, Е.И. Тихеева, М.Х. Свентицкая, П.О. Эфрусси и др. Среди педагогов-практиков актуальным становится лозунг «От знания ребенка - к работе с ним!». К учету в воспитательной работе возрастных и индивидуальных особенностей ребенка призывают психологи, теоретики и практики дошкольного воспитания. Они не только настаивают на том, что воспитателю важно знать ребят и детский коллектив, вести изучение и контроль за ходом психического развития, чтобы не мешать проявлять, а направлять и организовывать различные виды детской активности, детскую среду, но и организуют работу воспитателей в этом направлении. Е.И. Тихеева отмечает, что подлинные проявления психики ребенка всегда искажаются жизнью, внешними воздействиями: окружающей обстановкой, моральной и материальной; физиологическими факторами: голодом, болезненными состояниями малыша. Она замечает, что очень часто действия, реакции ребенка обусловлены временным, искусственно вызванным душевным состоянием, а потому не свидетельствуют об их истинной сущности. Поэтому, предостерегая от поспешных выводов, Е.И. Тихеева призывает к целостному, всестороннему, длительному познанию ребенка с помощью метода наблюдения по заранее составленной программе, приводящей к написанию его характеристики. Целостность и длительность изучения, считает она, предполагают рассмотреть всё разнообразие личности в комплексе со всеми присущими ей чертами и особенностями во всех жизненных условиях, выделить наиболее типичные черты, понять причины их появления, установить соответствие между проявлениями личности, условиями ее развития и воспитания в семье, в детском саду или школе [11].

Проблему методологии целостного подхода к изучению ребенка в совокупности его принципов формулирует А.Б. Залкинд, представитель социогенетического направления в педологии. Во-первых, он требует изучать все содержание личности, а не отдельные изолированные интеллектуальные или эмоциональные процессы, во-вторых, призывает исследовать личность в развитии, в динамике, но не в статике. Он указывает, что важно не

только поставить диагноз, но знать историю развития личности, понять индивидуальные особенности и возможности человека, увидеть его будущее, перспективы, выдвинуть предположение о прогнозе в его развитии. В-третьих, А.Б. Залкинд настаивает на том, что «личность изучается в ее непосредственных взаимоотношениях и взаимовлияниях с окружающей средой» [3, с. 30]. В-четвертых, он советует узнать личность в органическом взаимодействии ее компонентов, а не как механическую сумму, понять как некую целостность, в которой выделяется ведущее целевое начало, вокруг которого группируются все другие компоненты, но не раскрывает понятий «ведущее целевое начало» и «другие компоненты личности». В-пятых, А.Б. Залкинд справедливо утверждает, что «личность изучается как действующее, а не как созерцательное начало» [3, с. 30], поэтому, например, интеллект нужно исследовать в его действиях, а не в лабораторных экспериментах, а работу памяти – в конкретных задачах, которые предлагаются человеку в его деятельности, в жизни и действии. Таким образом, аналитическое исследование ребенка предполагает изучение его отдельных психических функций с помощью лабораторного эксперимента или тестов. В отличие от него целостное, синтетическое, исследование психического развития ребенка направляется по пути разработки двух стратегий: во-первых, наблюдения по предварительно предложенной программе или в форме дневниковых записей, итогом которого становится написание психолого-педагогической характеристики на ребенка (М.Я. Басов, С.С. Моложавый, М.Х. Свентицкая и др.), и, во-вторых, составления характеристики на малыша по заранее намеченной программе с помощью наблюдения и дополняющих его методов (А.П. Болтунов, В.П. Кащенко, К.Н. Корнилов, И.Н. Морозов, Л.И. Рождественский, Е.И. Тихеева, П.О. Эфрусси и др.).

Целостный подход в изучении психического развития ребенка К.Н. Корнилов связывает с проблемой диагностики психического развития, определения его показателей, стратегии и методов их изучения, подбора комплекта методик («диагностического комплекта» в современной терминологии), что представляется чрезвычайно перспективным. Отходя от простой декларации, состоящей в том, что необходимо изучать возрастные и индивидуальные особенности дошкольника, он выделяет главные, по его мнению, линии развития от рождения до восьми лет и ведущие в них показатели. Такая система показателей определяет цели, методы изучения и способы описания полученных результатов, задавая этапы исследовательскому процессу. На основе предложенной системы показателей автор строит программу и методику обследования ребенка с помощью разных методов, как наблюдение по предлагаемой схеме, опрос, эксперимент, соответствующих задачам обследования и приводящих к составлению характеристики [6]. То есть ученый пытается ввести нормативный подход в детскую психологию вслед за календарями психической жизни В. Прейера и Н.Н. Ланге. Но называя представленные в программе показатели психического развития средними, характерными для большинства детей, К.Н. Корнилов не разъясняет критерии их выделения, не устанавливает взаимосвязи показателей друг с другом и отдельных сторон психики ребенка, не учитывает индивидуальных отклонений.

В.П. Кащенко, следуя принципу целостности, главную цель изучения конкретного живого ребенка, прежде всего исключительного, видит в исследовании структуры его личности, а задачи – в выяснении роли биологических и социальных условий в развитии ребенка; индивидуальных и коллективных форм его поведения; личности в целом; школьной успеваемости; наличия или отсутствия дефекта психики, т.е. постановку диагноза в целях организации его воспитания. Последняя задача состоит в составлении плана медико-педагогической коррекции. План автор характеризует следующим образом: «... этот план является своеобразным синтезом изучения, воспитания и приемов специальной коррекции... Организация плана коррекции является для нас венцом всей значительной работы, связанной с целостным изучением ребенка... синтетический план был той целью, ради которой производилось изучение ребенка» [4, с.101]. В.П. Кащенко в целях всестороннего длительного изучения ребенка разрабатывает программы наблюдения и такие методики, как социальный профиль, педографический метод, педограмма. Идея В.П. Кащенко о том, что

целостное изучение ребенка приводит к диагнозу, а от него к плану коррекции, является чрезвычайно перспективной как для детской психологии, так и для психодиагностики.

С.С. Моложавый, рассматривая ребенка как живой и цельный организм, активно приспособляющийся к условиям среды, исходит из теоретических установок социогенеза и бихевиоризма. Он придает наследственности в развитии личности ребенка минимальное значение, а решающую роль – окружающей среде, причем не столько физической, сколько социальной, требующей не просто ее отражения, а сложных видов активного приспособления. Понятие «приспособление» требует анализа ребенка не самого по себе, а во взаимосвязях со средой. Рассматривая организм как психофизическую целостность, С.С. Моложавый целостность функций связывает с процессом приспособления организма к среде. Психические и физиологические функции вырабатываются, развиваются и проявляются в процессе работы организма ребенка как целого, в процессе его жизнедеятельности, приспособления к окружающей среде, в жизненном акте, обеспечивающем самосохранение.

Принцип целостности С.С. Моложавый формулирует следующим образом: «В нашей педагогической работе мы имеем дело с ребенком в целом, с его целостным поведением. В этом поведении мы можем различать отдельные стороны (социальную, производственно-трудовую, бытовую), можем различать отдельные моменты (органические функции, функции сложно-нервной деятельности), но в действительности все они выступают перед нами не сами по себе, изолировано и обособленно, а во взаимозависимости друг с другом и во взаимоотношении с детским организмом и всем социальным опытом ребенка» [8, с. 4].

С принципом целостности автор связывает другой важный принцип – принцип взаимосвязи, с одной стороны, взаимосвязи между отдельными, как психическими, так и физиологическими функциями, способностями, а с другой, живой, подлинной взаимосвязи и единства всякого поступка ребенка и всех сторон окружающей среды, его занятий, видов активности. Изолированные, отдельные функции изучаются в лабораторном эксперименте, в тестах, а в действительности между ними существуют взаимосвязи, отношения, корреляции. По мнению С.С. Моложавого, следует знать структуру, механизмы, факторы роста и развития детского организма, так как от физических особенностей ребенка, в частности, зависит характер игры и труда. Поскольку определяющим фактором в поведении и поступках ребенка выступает их взаимосвязь с окружающей средой, важно понять взаимосвязи и взаимозависимости не только между отдельными функциями ребенка, но и между вызывающими их обстоятельствами, представленными в условиях окружающей среды. Под поступком понимается ответная реакция на воздействие среды, оставляющего в организме след, в дальнейшем влияющего на все его поведение, а под поведением – система установившихся реакций, навыков.

Еще одной взаимосвязью ребенка со средой и его непосредственным окружением выступает детский коллектив. Под коллективной деятельностью С.С. Моложавый понимает любую совместно выполняемую детьми деятельность. Поскольку индивидуальные особенности ребенка проявляются не сами по себе, а в совместно организованной воспитателем жизни и коллективной деятельности детей, следует изучать не отдельного ребенка, а детский коллектив в органической зависимости от данной среды. Поэтому, наблюдая за игрой детей, следует сосредоточить внимание на связи поступков и действий отдельного ребенка с поступками и действиями товарищей, с окружающей обстановкой, которые выступают не как простая сумма, а как объединенные, связанные между собой жизненные акты. Именно эти сложные акты поведения, считает С.С. Моложавый, следует изучать в тех видах деятельности, которые ребенок выполняет в детском саду. Он настаивает на изучении поведения ребенка в его деятельности, на понимании работы детского организма в его соотносительной деятельности со средой, так как такое понимание дает возможность выдвижения прогноза относительно будущих поступков и действий ребенка в реальных жизненных условиях.

С.С. Моложавый считает генетический принцип исключительно важным в изучении ребенка, ведь он позволяет понять диалектику происхождения и становления, глубокие

истоки, факторы и будущее детского поведения, каждую его функцию, навыки, способности, поступки. Ученый указывает на важность изучения возрастных особенностей дошкольника, установления взаимосвязей между поступками и поведением малыша, с одной стороны, и его возрастом, с другой. Понятие «возраст» автор анализирует с трех сторон: хронологический, как число прожитых лет; физический, связанный с ростом и формированием организма; психический, определяемый сложностью нервных процессов. Ученый считает, что физический и психический возраста кроме своих собственных внутренних зависимостей зависят от условий среды, в которой растет и формируется организм ребенка (питание, помещение, вся бытовая обстановка), в которой он живет, борется за свое существование и к которой приспосабливается.

С.С. Моложавый поднимает проблему воспитательного воздействия среды, утверждая, что ведущим фактором психического развития она выступает тогда, когда взрослые ее специально организуют. Среду он рассматривает в детском саду и вне его (семейная и среда района или местности, где проживает ребенок). Первую составляет организуемая воспитателем жизнь и деятельность детей: вещи и обстановка детского сада, режим дня, содержание занятий, характер игрушек, структура детского коллектива и коллектива взрослых, из взаимоотношения. Эта среда характеризуется продуманностью и определенной социально-классовой структурой. С.С. Моложавый, определяя направленность и структуру среды, как ее признаки, выделяет три вида направленности: социально-классовую, производственно-трудовую и бытовую и четыре составляющих структуры: богатство, яркость и разнообразие; сложность и организованность; динамичность и актуальность.

Заметим, что представление о важной роли социальных условий в психическом развитии ребенка идет от педагогов прошлого (В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский, П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский и др.). Социально-политические условия в России, в которых строится система народного образования, приводят к выдвижению задач формирования новой личности с заданными характеристиками (активный строитель нового общества, общественные интересы выше личных и т.п.). Их решение делает чрезвычайно актуальной проблему определения механизмов этого формирования, внутренних и внешних источников психического развития. Ученые, понимая, что наследственность человека с трудом поддается какому-либо заметному воздействию, обращаются к изучению влияний окружающей среды, к поиску методов ее обследования, создания, преобразования, целенаправленного на нее воздействия. Они предлагают программы анализа разных составляющих среды (в семье, детском саду, детском коллективе и пр.), ее взаимосвязей с физиологическими особенностями ребенка, ее влияний на психическое развитие (Л.С. Гешелина, А.С. Дурново, И.Н. Иорданский, В.П. Кащенко, М.В. Крупенина, С.С. Моложавый, А.А. Невский, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин и др.). С.С. Моложавый разрабатывает методику обследования дошкольника посредством учета и фиксации условий его жизни с помощью наблюдения по специально разработанной программе. Она включает, во-первых, фиксацию и учет условий жизни ребенка, изучение ближайшего окружения в детском саду и вне его как систему раздражителей, определение связей между содержанием, структурой и направленностью среды. Во-вторых, изучение малыша как носителя влияний среды, его ответные реакции на воздействия среды, установление связей между ростом, функциями и поведением ребенка. Исследование дошкольника идет от соматического обследования к изучению поступков, поведения, а затем – к анализу различных видов активности и результатов деятельности [9]. Эта методика выступила важным средством изучения ребенка, так как позволяла дать развернутый психолого-педагогический диагноз и прогноз относительно его будущих поступков и действий в различных жизненных условиях. Методику одобрил и рекомендовал практическим работникам третий Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию в 1924 г. [10].

Проблема целостности в изучении психического развития является для М.Я. Басова центральной, так как он стремится преодолеть атомизм, состоящий в исследовании развития отдельных психических процессов. Его интересует изучение целостной личности в

динамике, в процессе деятельности на разных этапах онтогенеза. М.Я. Басов объединяет структурный и целостный подходы к личности, делая попытку преодолеть ограниченные возможности анализа только одного из компонентов поведения – внутреннего в гештальтизме и внешнего в бихевиоризме. Цель структурного подхода состоит в том, чтобы понять специфические внутренние закономерности психического развития в условиях различных видов внешней, специально организованной деятельности – игровой, учебной и т.д. Структурный подход впервые в истории психологии намечает важнейший принцип изучения психики в деятельности, вскрывающий те динамические связи, в результате которых эта деятельность возникает. Целостный подход к явлениям опирается на решение четырех задач: 1) определение структурных элементов; 2) изучение динамической стороны деятельности, т.е. динамических связей и отношений, ее составляющих; 3) понимание общей архитектоники, т.е. характерных отличительных черт для каждой структурной формы в организации процесса поведения; 4) исследование характера взаимоотношений личности со средой, возможных направлений в изменении этих взаимоотношений и значение последних.

Цель изучения ребенка М.Я. Басов определяет как совокупность исследовательских целей, среди которых главной является «исследование личности ребенка во всех ее проявлениях, протекающих в условиях постоянных взаимоотношений с окружающей средой» [1, с. 72]. М.Я. Басов, отчетливо понимая, что изучение личности ребенка – комплексная проблема, главную исследовательскую цель разделяет на несколько частных: изучение развития личности, ее характерологии или типологии, каких-либо отдельных ее сторон и психологического состава различных форм или видов деятельности. Поскольку личность ребенка находится в процессе непрерывного развития, постоянного движения вперед, она может быть полноценно проанализирована только в этом процессе.

Определяя психическое развитие в структуре «ребенок-среда», М.Я. Басов проводит мысль о взаимосвязи внешних средовых условий и внутренних процессов психического развития. Человек в отличие от животных не только сам приспосабливается к среде, но и приспосабливает среду к себе, воздействуя на нее и преобразуя ее в процессе своего труда с помощью орудий труда. Последнее и делает человека активным деятелем. Среда выступает как система динамическая, развивающаяся, иерархическая, в которой разные элементы оказывают на человека разное, избирательное влияние. Наибольшее значение для ребенка имеет та часть среды, с которой он активно взаимодействует, а в процессе психического развития окружающая среда непрерывно увеличивается.

Среду М.Я. Басов подразделяет на общественно-историческую, производственно-классовую и воспитательную. Последнюю составляют воспитательные учреждения и семья, находящиеся в постоянном взаимодействии. В свою очередь их характеризуют не столько санитарно-гигиенические условия, а главным образом содержание педагогической работы, социальное и материальное окружение. Под социальным окружением М.Я. Басов понимает детей и взрослых, с которыми взаимодействует ребенок. Он настаивает на изучении ребенка в коллективе и через коллектив, поскольку детский коллектив является одним из условий психического развития. Материальное окружение составляют обстановка и материалы, с которыми дети непосредственно действуют.

В свете идеи о необходимости изучения развития личности во взаимосвязи с социальными условиями логично звучит мысль М.Я. Басова о том, что следует изучать все виды детской деятельности, в которые ребенок активно включается в детском саду: бытовые процессы, прогулки, занятия, игры, трудовая, музыкальная, изобразительная, театральная, двигательная деятельность, слушание сказок или рассказов и т.п. Подвергнув их психологическому анализу, исследователь изучает ребенка в самой «гуще жизни», «в условиях постоянных взаимоотношений с окружающей средой», в педагогической практике. То есть М.Я. Басов говорит как о комплексном изучении всей воспитательной системы в целом, всех видов детской деятельности, так и об исследовании отдельных.

Для М.Я. Басова наряду с принципом целостности изучения важным выступает генетический принцип, когда полноценный анализ личности ребенка может быть дан только

при рассмотрении ее в развитии. И хотя взрослый человек тоже не статичен, ребенок динамичен, прежде всего, по своим внутренним, а не внешним характеристикам, поскольку он из слабого и беспомощного создания, не способного ни на какое активное проявление, но потенциально содержащего в себе, может быть, величайшие возможности, превращается в зрелую личность. Вера М.Я. Басова в потенциальные возможности ребенка исходит из признания им самооценности детства.

Настаивая на изучении личности в ее развитии, М.Я. Басов замечает, что у отдельных детей есть некоторые общие черты, которые позволяют говорить о психологических типах. Так, в тесной взаимосвязи с изучением развития личности следует понять характерологические или индивидуально-психологические особенности ребенка. Необходимость такого понимания М.Я. Басов мотивирует следующим образом. Он указывает на тот факт, что разные дети отличаются друг от друга с самого рождения, а именно в это время и начинается образование различных типов людей. Таким образом, индивидуальное автор сводит к характерологическому. И далее М.Я. Басов подчеркивает, что характер в детском возрасте складывается в процессе развития личности. Фактически он утверждает, хотя и не прямо, мысль о том, что общие особенности развития имеют свое индивидуальное преломление у каждого ребенка. То есть М.Я. Басов ставит проблему изучения ребенка в единстве общего (законов развития) и индивидуального (характерологического). Благодаря такому подходу личность ребенка предстает в совокупности возрастных и индивидуальных особенностей.

В целях реализации целостного подхода к изучению ребенка М.Я. Басов разрабатывает методику психологических наблюдений за детьми по определенной заранее составленной программе или с помощью дневниковых записей в совокупности принципов, требований к этому методу, оптимальных условий его проведения на всех этапах, уточнения способов фиксации данных и т.д. Итогом использования наблюдения выступает составление психологической характеристики, главными требованиями к которой М.Я. Басов считает ее целостность, объективность, адекватность, когда она представляет собой не мертвую схему, а живой психологический портрет личности ребенка, передающий все присущие ей черты.

Изучение закономерностей психического развития Л.С. Выготский связывает с изучением структуры и механизмов становления высших психических функций. Ребенка он рассматривает как культурно-историческое, социальное существо, развитие которого вне социальной среды, вне воспитания и обучения невозможно, а воспитание - как широкое взаимодействие и сотрудничество ребенка и взрослого, основной стержень, вокруг которого строится все развитие личности малыша. В анализе развития высших психических функций Л.С. Выготский ориентируется на принцип целостности, когда сложные психические образования не должны сводиться к совокупности составляющих их элементов, а исследование целого подменяться изучением отдельных частей. Поэтому психическое развитие важно рассматривать не как простое соединение, а как структурное целое двух разнородных, специфических форм развития – естественной и культурной, биологических и социальных, внешних и внутренних факторов, как единство, целостность всех условий развития.

Автор выдвигает гипотезу об историческом происхождении и социальной природе высших психических функций, об их заданности не внутри индивидов, а опосредованно в социальной среде – в отношениях людей, культуре, религии и др. Л.С. Выготский высказывает идею о том, что среда, концентрируя в себе культуру, т.е. высшие психические функции, выступает не условием или фактором, а источником развития ребенка. Эти функции характеризуются социальным происхождением, опосредованным (знаковым) характером, заданностью в себе тех высших форм поведения, которые складывались и складываются в процессе исторического развития. Процесс овладения высшими формами поведения автор определяет как интериоризацию – переход внешнего (социального) во внутреннее (психическое). Сначала высшие психические функции по отношению к ребенку выступают как внешние регуляторы поведения. Усваивая их, малыш делает их своим

внутренним достоянием. Для изучения закономерностей развития высших психических функций Л.С. Выготский разрабатывает эксперимент особой формы – инструментальный метод, сущность которого заключается в создании при помощи стимулов процессов, раскрывающих ход развития той или иной функции. Эта функциональная методика двойной стимуляции состоит в том, что испытуемому предлагают два ряда стимулов, один из которых служит средством для организации его собственного поведения. Например, предлагая ребенку запомнить что-нибудь (стимул), его просят нарисовать что-либо или выбрать картинку из данных экспериментатором (вспомогательный стимул) для того, чтобы было легче сохранить в памяти. В таком исследовании, где эксперимент связан со сравнительно-генетическим приемом в единый экспериментально-генетический метод, можно искусственно воссоздать сложнейшие, разрозненные во времени изменения, которые протекают годами латентно, недоступно для наблюдения. Так создается возможность изучать три взаимосвязанных аспекта развития высших психических функций: их структуру, происхождение и дальнейшую судьбу.

Обращение Л.С. Выготского к проблеме целостного анализа психического развития и поиска его существенных показателей приводит к постановке теоретических проблем периодизации и диагностики психического развития. Эти показатели, считает ученый, выводятся только из понимания развития как процесса качественных новообразований, а не количественных изменений. Он предлагает рассматривать в качестве единицы детского развития не отдельные психические процессы и функции, традиционно изучаемые психологией (восприятие, внимание, мышление и др.), а целостные возрастные периоды развития. Возраст с позиции структурно-динамического подхода определяют следующие характеристики: социальная ситуация развития; неразрывно связанные с жизнью ребенка в этой ситуации типичные для данного возраста виды деятельности малыша; ведущие линии развития и возрастное новообразование; те последствия, к которым привело появление этого новообразования, а именно перестройка всей структуры сознания ребенка, а тем самым изменение всей системы его отношений к внешней действительности и к самому себе. Под социальной ситуацией развития, которая определяет весь образ жизни ребенка, путь развития, выступая его источником, понимаются те единственные и неповторимые связи и взаимоотношения ребенка со взрослыми, социальной средой в целом, которые складываются на данном возрастном этапе. Под возрастным новообразованием – новый тип строения личности и ее деятельности, новые психические и социальные изменения, которые появляются в этом возрасте и определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внешнюю и внутреннюю жизнь. Выделение этих показателей открывает широкие возможности для нормативного подхода к диагностике развития.

Основные положения культурно-исторической концепции приводят Л.С. Выготского к определению главной задачи диагностики – диагностика развития. Он неоднократно подчеркивает, что предметом изучения выступают не отдельные функции и особенности, а развитие психики ребенка, так как наука должна изучать сущность вещей, а не их внешние проявления. Л.С. Выготский выступает против так называемого феноменологического анализа в педологии, объектом исследования которой выступали симптомокомплексы, т.е. группа внешних признаков. Чтобы понять генезис, историю, логику развития, указывает Л.С. Выготский, следует изучать не его результаты или итог, а сам процесс, его обусловленность теми или иными причинами, механизмы образования симптомов и симптомокомплексов. В изучении развития он утверждает принцип целостности, когда личность нельзя рассматривать как сумму тех или иных особенностей, черт, поступков, а важно увидеть весь ее путь, понять перспективу ее развития, ее жизненный план, взаимосвязи настоящего с будущим.

Л.С. Выготский настаивает на требовании длительного изучения конкретного живого ребенка в самом воспитательном процессе, чтобы вовремя заметить его трудности, призывает видеть не проблему или особенность ребенка, а конкретного ребенка с проблемой или особенностью, например, основанием для анализа детской дефективности должны быть

типы развития и поведения, общие и целостные признаки личности ребенка, а не отдельные симптомы и дефекты, не количественный уровень, которого достигли отдельные функции. То есть теоретические проблемы детской психологии Л.С. Выготский рассматривает в тесном единстве с вопросами педагогической практики. Он подчеркивает: «Проблема возраста не только центральная для всей детской психологии, но и ключ ко всем вопросам практики» [2, с. 260].

В соответствии с направленностью диагностики развития на понимание внутренних, причинно-динамических связей и отношений, взятых в самом процессе их развития, Л.С. Выготский идет дальше С.С. Моложавого, В.П. Кащенко, К.Н. Корнилова, и др., разрабатывая исследовательскую стратегию в шесть этапов, предполагающую диагностику развития. Она складывается как единство тех составляющих: диагноза, прогноза и педагогического назначения на пути от симптоматического описания развития или констатации внешнего, лежащего на поверхности факта, к типологическому или установлению причинно-следственных связей, внутренней логики развития. На первом этапе тщательно собирают факты - жалобы ребенка, родителей, работников воспитательного учреждения, не совмещая их с субъективными оценками и неверными обобщениями. На втором составляют историю развития ребенка, выясняют характеристику наследственности и среды в их единстве. На третьем выявляют проблемы симптоматики развития, т.е. научное констатирование, описание и определение уровня и характера развития, который достигнут ребенком в данный момент. На четвертом этапе переходят к центральному и узловому моменту исследования – диагнозу. В его постановке важно не только указать симптомы или отдельные особенности, но и понять вызывающие их причины, а также определить путь, по которому пойдет дальнейшее развитие, предсказать его тип, тип детской личности. Пятый этап на основании на всех собранных фактов предсказывает прогноз, т.е. путь и характер детского развития. Шестой этап определяет лечебно-педагогическое назначение, ради которого и строится изучение ребенка.

Рассмотрение Л.С. Выготским соотношения обучения и психического развития, понимание определяющей роли обучения в развитии, введение понятия «зона ближайшего развития» придает новый смысл диагностике развития, кардинально меняет ее характер, делая ее перспективной, направленной на определение будущего, потенциальных возможностей ребенка, позволяющей конструировать развивающие условия обучения. То есть диагностика развития выявляет не столько выбор конкретных форм и средств воспитательного воздействия, сколько перестройку всех форм взаимоотношения и сотрудничества с ребенком, изменение всей системы взаимодействия с ним. В дальнейшем Л.С. Выготский расширяет понятие «зона ближайшего развития» за счет введения таких понятий как «абсолютная» и «относительная успешность», «идеальный умственный возраст», показывающих сложные корреляции между ходом обучения в школе и коэффициентом умственного развития ребенка.

Сформулируем положения концепции Л.С. Выготского, которые, аккумулируя поиски ученых того времени, определили дальнейшие поиски решения не только целостного подхода к изучению ребенка, но и методологических проблем детской психологии. Центральная идея состоит в понимании ребенка как социального существа, развитие которого вне общества, социальной среды, как источника развития, вне воспитания и обучения, специально организованного взаимодействия со взрослым невозможно. Представление о развивающем характере социальных условий, воспитания и обучения, понятие зоны ближайшего развития определяет практически педагогический характер направленности изучения ребенка в целях создания для него развивающих педагогических условий. Центр тяжести в изучении ребенка переносится с констатации его индивидуальных особенностей на диагностику развития, понимание внутренней сущности, законов, причинно-следственных связей, лежащих в основе этого процесса и приводящих к появлению этих индивидуальных особенностей, в частности требует характеристики социальной ситуации и ведущих линий развития, возрастных новообразований.

Построение в 20-30 годах XX в. российской системы общественного дошкольного воспитания потребовало целостного представления о ребенке как наиболее соответствующего пониманию важности дошкольного детства для дальнейшего психического развития, логике педагогического процесса в детском саду, установлению взаимосвязи обучения и психического развития, педагогики и психологии, науки и практики. Проблема целостного подхода складывалась как совокупность методологических принципов исследования в детской психологии: изучения ребенка в развитии; в непосредственных связях и отношениях с окружающей его средой, прежде всего социальной, воспитательной в детском саду, в детском коллективе и семье; в его действиях, в различных видах детской деятельности; в совокупности его индивидуальных и возрастных особенностей; в органической взаимосвязи значимых показателей, а не как суммы тех или иных качеств, поступков или изолированных психических процессов. Поиски таких показателей способствовали, с одной стороны, постановке методологических проблем детской психологии, как периодизация и диагностика психического развития, а с другой, разработке исследовательских стратегий, как изучение воспитательного воздействия среды в детском саду, детском коллективе, в семье, наблюдение по определенной программе или в форме дневниковых записей, составление характеристики на ребенка, инструментальный метод, диагностика развития в единстве трех составляющих – диагноза, прогноза и педагогического назначения.

Литература

1. *Басов М.Я.* Избранные психологические произведения. [Текст] / М.Я. Басов. – Москва: Педагогика, 1975. – 432 с.
2. *Выготский Л.С.* Проблема возраста // Выготский Л.С. Собр. соч. в 6-ти тт.. Т. 4: Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. [Текст] / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1984. - С. 244–268.
3. *Залкинд А.Б.* Методология целостного изучения в педологии // Кадры социалистической промышленности. [Текст] / А.Б. Залкинд. – 1931. – № 4. – С. 30-34.
4. *Кащенко В.П.* Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: Кн. для учителя. [Текст] / В.П. Кащенко. - 2-е изд. – Москва: Просвещение, 1994. – 223 с.
5. *Корнилов К.Н.* Дошкольное воспитание пролетарских детей. [Текст] / К.Н. Корнилов. - М.: Практические знания, 1919. – 15 с.
6. *Корнилов К.Н.* Методика исследования ребенка раннего возраста: Руководство для педагогов и врачей. [Текст] / К.Н. Корнилов. - 2-е изд. – Москва, 1923. – 81 с.
7. *Крупская Н.К.* Дети – наше будущее. Сб. статей и речей о дошкольном воспитании / Сост. Л.Э. Иоффе, Р.Е. Орлова, Ц.Л. Печерская, Н.И. Стриевская [Текст] / Н.К. Крупская. 4-е изд., дораб. – Москва: Просвещение, 1984. – 272 с., ил. (Б-ка «Детский сад на селе»)
8. *Моложавый С.* План занятий кружков по изучению ребенка и детского коллектива. [Текст] / С. Моложавый, Е. Моложавая. – Москва: НКПС-Транспечать, 1924. – 59 с.
9. *Моложавый С.* Учет среды и работы детучреждения. (Программа для изучения ребенка и детского коллектива в ее практическом применении). (Принята III Всероссийским съездом по дошкольному воспитанию. Упрощена на опыте практической работы. Одобрена дошкольной педагогической секцией Гос. Ученого Совета). [Текст] / С. Моложавый. – Москва, 1925. – 14 с.
10. Резолюция по докладу тов. Моложавого // Третий Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию. 15-21 октября 1924 г. – Москва, 1925. – С. 313–314.
11. *Тихеева Е.И.* К вопросу о психологическом изучении ребенка (сомнения педагога) // Новые идеи в педагогике. № 6: Психологическое обследование детей. [Текст] / Е.И. Тихеева. - Л., 1924. – С. 5-21.