

блемой на примере одной или нескольких задач. Другие описывают когнитивную систему человека как целое. Подобно Ж. Пиаже, сторонники информационного подхода рассматривают детей как активных, думающих индивидов, решающих разнообразные проблемы в ответ на те или иные требования среды. Но, в отличие от Ж. Пиаже, они не считают, что развитие интеллектуальных процессов ребенка осуществляется стадильно, имеет скачкообразный характер, качественно отличаясь на разных стадиях развития. Теории обработки информации рассматривают развитие как непрерывный процесс усовершенствования. Большое преимущество данного подхода заключается в использовании точных, строгих методов исследования. В результате было получено точное описание процесса развития самых разных аспектов мышления у детей различного возраста, а экспериментальные данные способствовали созданию обучающих приемов и программ, которые помогают детям освоить более эффективные способы решения мыслительных задач [Цит. по: Бек, 2006]. Однако и этот подход несвободен от недостатков: оказалось трудным создать единую исчерпывающую теорию развития; такие компоненты, как воображение и креативность, не являющиеся линейными и логичными, полностью игнорируются данным подходом; большинство исследований процесса обработки информации проводилось в лабораторных, а не в естественных условиях [Там же].

В завершение параграфа вспомним слова У. Крэйна [2002, с. 193]: «Буквально все пытаются противопоставить свои идеи взглядам Пиаже. Это уже само по себе свидетельствует о значимости теории Пиаже. И можно ручаться, что, когда все страсти улягутся, теория Пиаже по-прежнему останется в силе. Ибо, при всех ее слабостях, она охватывает важнейшие аспекты когнитивного развития».

## 2.6. Контекстуальный подход

В основе контекстуального подхода лежат более ранние воззрения и теории, объединенные в так называемый *социогенетический подход*, суть которого состоит в подчеркивании роли социальной среды в психическом развитии ребенка, изучении взаимодействия личности и общества. Огромная роль в истории изучения развития ребенка принадлежит американскому ученому **Дж. М. Болдуину** (1861–1934). Он подчеркивал, что ребенка следует считать в равной степени продуктом социального опыта и биологического прошлого [Цит. по: Баттерворт, Харрис, 2000]. В процессе развития ребенок и его социальное окружение оказывают взаимное влияние, образуя единую взаимопереплетенную сеть [Цит. по: Берк, 2006]. В целом цикле работ Дж. М. Болдуин заложил основы теории прогрессивного развития знаний в детском возрасте. Он предположил, что развитие последовательно проходит различные стадии, начиная с врожденных моторных рефлексов новорожденного и заканчивая способностью взрослого человека к абстрактному и рефлексивному мышлению [Там же]. Отмечая огромное значение социального окружения, которое стимулирует формирование познавательных функций, основными механизмами развития он признавал ассимиляцию (усвоение организмом воздействий среды) и аккомодацию (пластичное изменение организма). При этом Дж. М. Болдуин полагал, что переход от одной стадии к другой существенно зависит от восприятия возмущений окружающей среды, вызванных собственной активностью ребенка [Цит. по: Баттерворт, Харрис, 2000].

Еще одна важная фигура, игравшая в течение десятилетий большую роль в исследовании развития ребенка, — немецкий психолог **У. Штерн** (1871–1938). Центром его исследовательских интересов был анализ развития целостной структуры личности ребенка, что нашло отражение в разработанной им теории персонализма. У. Штерн также является одним из основателей дифференциальной психологии, доказывая, что существует не только общая для всех детей определенного возраста нормативность, но и нормативность индивидуальная, характеризующая данного конкретного ребенка, в первую очередь это индивидуальный темп психического развития. У. Штерн исходил из того, что психическое развитие — это саморазвитие, саморазвертывание имеющихся у человека задатков, которое направляется и определяется той средой, в которой живет ребенок [Цит. по: Марцинковская, 2010].

Эти положения легли в основу *теории конвергенции*, в которой учитывалась роль двух факторов — наследственности и среды в психическом развитии. Развитие любой психической функции есть следствие взаимодействия двух факторов в различных их взаимоотношениях. В. Штерн считал, что психическое развитие — это не простое проявление врожденных свойств и не простое восприятие внешних воздействий. Это результат конвергенции внутренних задатков с внешними условиями жизни. При этом подчеркивается особая роль сензитивных периодов в психическом развитии, обеспечивающих внутреннюю готовность для эффективного усвоения внешних воздействий. У. Штерн полагал, что потенциальные возможности ребенка при рождении достаточно неопределенны, он сам еще не осознает себя и свои склонности. Среда помогает ребенку осознать себя, организует его внутренний мир, придавая ему четкую, оформленную и осознанную структуру. При этом ребенок старается взять из среды все то, что соответствует его потенциальным склонностям, ставя барьер на пути тех влияний, которые противоречат его внутренним склонностям [Там же]. Влияние этих двух факторов У. Штерн анализирует главным образом на примере игровой деятельности ребенка.

Огромное влияние на развитие возрастной психологии оказали работы американского этнографа и этнопсихолога **М. Мид** (1901–1978), особенно ее исследования по этнографии детства. М. Мид, исследуя самые разные проблемы: темперамент, особенности характера, специфику взросления, половую идентификацию, детско-родительские отношения и др., — доказывает ведущую роль социокультурных факторов в психическом развитии ребенка: культурных традиций, особенностей воспитания и обучения, доминирующего стиля общения в семье и т. д. М. Мид в процессе изучения межпоколенных отношений выделила в истории человечества три основных типа культур: постфигуративные (передача знаний от взрослых к детям), конфигуративные (получение знаний детьми и взрослыми преимущественно у своих сверстников) и префигуративные (передача знаний от детей к взрослым) [Мид, 1988]. Постфигуративная культура, с точки зрения М. Мид, преобладает в традиционном, патриархальном обществе, которое ориентируется главным образом на опыт прежних поколений. Традиционное общество живет как бы вне времени, а всякое новшество вызывает подозрение. Взаимоотношения возрастных слоев в таких обществах жестко регламентированы. Для конфигуративной культуры характерна ориентация не столько на старшее поколение, сколько на современников, равных по возрасту и опыту. В воспитании влияние родителей уравнивается, а то и перевешивается влиянием сверстников, отсюда — растущее значение юно-

шеских групп, появление особой молодежной культуры и всякого рода межпоколенных конфликтов [Кон, 1988]. В наши дни, как полагает М. Мид, темп развития стал настолько быстрым, что прошлый опыт уже не только недостаточен, но часто оказывается даже вредным, мешая смелым и прогрессивным подходам к новым обстоятельствам. Префигуративная культура ориентируется в первую очередь на будущее, поэтому возрастает социальная потребность в инновациях, теперь не только молодежь учится у старших, но и старшее поколение во все большей степени учится у молодежи. Концепция М. Мид правильно схватывает зависимость межпоколенных отношений от темпов научно-технического и социального развития, однако, как замечает И. С. Кон [Там же], какие бы новшества ни предлагала молодежь, они всегда основаны на опыте прошлых поколений и, следовательно, на определенной культурной традиции.

Не менее важным для развития возрастной психологии являются идеи **А. Валлона** (1879–1962), который, продолжая традиции французской социологической школы (Э. Дюркгейм и др.), утверждает, что социальное окружение выступает ведущим фактором в развитии ребенка, его интеллекта и личности. А. Валлон уделял внимание развитию отдельного индивида в конкретных социальных условиях. С его точки зрения, нет такой психической реакции, которая бы не зависела, если не в своем появлении, то по меньшей мере в своих средствах и содержании, от внешних условий, от ситуации, от среды [Валлон, 2001]. Он подчеркивает, что социум абсолютно необходим для маленького ребенка, неспособного ничего сделать самостоятельно: природа человека изначально социальна, общество является для только что родившегося ребенка абсолютной необходимостью, органической реальностью. Природа человека, по А. Валлону, подразумевает общество точно так же, как легкие подразумевают и требуют существования атмосферы [Там же].

Развивающие воздействия внешнего мира преломляются ребенком в его переживаниях, то есть связь детей с миром взрослых и миром предметов опосредуется эмоциями. Эмоциональное общение ребенка со взрослыми играет особенно решающую роль на ранних этапах онтогенеза до возникновения вербальной коммуникации. Именно эмоции объединяют ребенка с его социальным окружением, через них осуществляется связь органического и психического. Так, например, улыбка младенца, сначала представляющая собой проявление «вегетативного благополучия», в дальнейшем связывает ребенка с его социальным окружением, прежде всего с матерью. Эмоционально-коммуникативная стадия выступает как первая стадия в психическом развитии ребенка, которая развивается и перестраивается на последующих уровнях его развития. С точки зрения А. Валлона, важнейшим фактором, способствующим развитию ребенка (в частности, переходу от действия к мысли), является подражание, строящееся по образцу действия других людей. Такие действия ребенка, относясь к внешнему предметному миру, формируются не в прямых взаимодействиях с ним, а в процессе общения [Там же]. Именно взаимодействие ребенка с миром взрослых людей, в первую очередь представленное в диаде «ребенок — родители», опосредствует все другие отношения с окружением.

А. Валлон полагает, что психическое развитие представляет собой последовательную смену стадий, в основе которой лежит структурная перестройка психики, при этом перестраиваются не только отдельные психические процессы, но и личность ребенка в целом [Цит. по: Марцинковская, 2010].

Взгляды Дж. М. Болдуина, У. Штерна, М. Мид, А. Валлона, а также других психологов, придерживающихся тех или иных социогенетических воззрений, оказали большое влияние на возникновение более современного, контекстуального подхода в области изучения детского развития.

Суть *контекстуального подхода* состоит в том, что он раскрывает дифференцированные и сложные факторы окружающей среды, то есть контекстуальные влияния на развитие ребенка. При этом акцент смещается на анализ предоставляемых окружением ребенка возможностей для осуществления тех или иных действий, определенного поведения. Указывается, что в силу конкретных особенностей одна обстановка может способствовать выработке у ребенка, например, двигательных навыков, другая — благоприятствовать развитию речи, третья — ускорять (или тормозить) навыки социального взаимодействия [Бурменская и др., 1986]. Определяющую роль здесь играют особенности сферы межличностных и, шире, социальных отношений.

К этому подходу в первую очередь относится *теория экологических систем*, разработанная **Ури Бронфенбреннером** (1917–2005). Данная теория предполагает, что ребенок развивается в многоуровневой жизненной среде, в сложной системе отношений, которые оказывают на него воздействие, но и он также структурирует эту среду и влияет на нее [Цит. по: Берк, 2006; по: Крайг, 2000]. Как показано на рис. 2.6, У. Бронфенбреннер представляет окружающую среду как четыре встроенные одна в другую системы, каждая из которых образует определенный уровень и оказывает важное влияние на развитие ребенка. Это микросистема, мезосистема, экзосистема и макросистема, которые взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом.

*Микросистема* — это первый уровень модели, включающий взаимодействие ребенка с его непосредственным окружением, таким как семья, детский сад, детская площадка, школа. У. Бронфенбреннер особо подчеркивал, что отношения взрослых и детей на этом уровне взаимосвязаны: взрослые воздействуют на поведение детей, но и особенности детей — их физические характеристики, способности, темперамент, свойства личности — также влияют на поведение взрослых. Например, спокойный, послушный, дружелюбный ребенок чаще вызывает позитивные реакции со стороны родителей, тогда как непоседливый, непослушный ребенок чаще наказывают и ограничивают свободу его действий.

*Мезосистема* — второй уровень модели У. Бронфенбреннера — образуется взаимосвязями между микросистемами, то есть семьей, детским садом, школой. Например, отношения родителей и детей находятся под влиянием взаимоотношений ребенка с воспитателями детского сада, и наоборот. Отношения ребенка со сверстниками в школе и с учителями могут влиять на его отношения с родителями, а внимательное отношение родителей к школьной жизни ребенка, заинтересованность ею, помощь в выполнении домашних заданий и т. д. может способствовать более эффективным отношениям в диаде «ребенок — учитель».

*Экзосистема* — третий уровень — включает социальное окружение, общественные структуры, которые, находясь вне сферы непосредственного опыта ребенка, тем не менее влияют на него. Это могут быть место работы родителей или районные социальные службы и отделы здравоохранения, а также родственники, соседи, друзья родителей, средства массовой информации. Гибкий график работы, оплачиваемый отпуск родителей, больничный лист в случае болезни детей, дружеское общение родственников, материальная помощь с их стороны, советы по воспитанию,

почерпнутые из журналов или телевизионных передач, — все это косвенно может влиять на взаимодействие ребенка и родителей, а следовательно, и на его развитие.

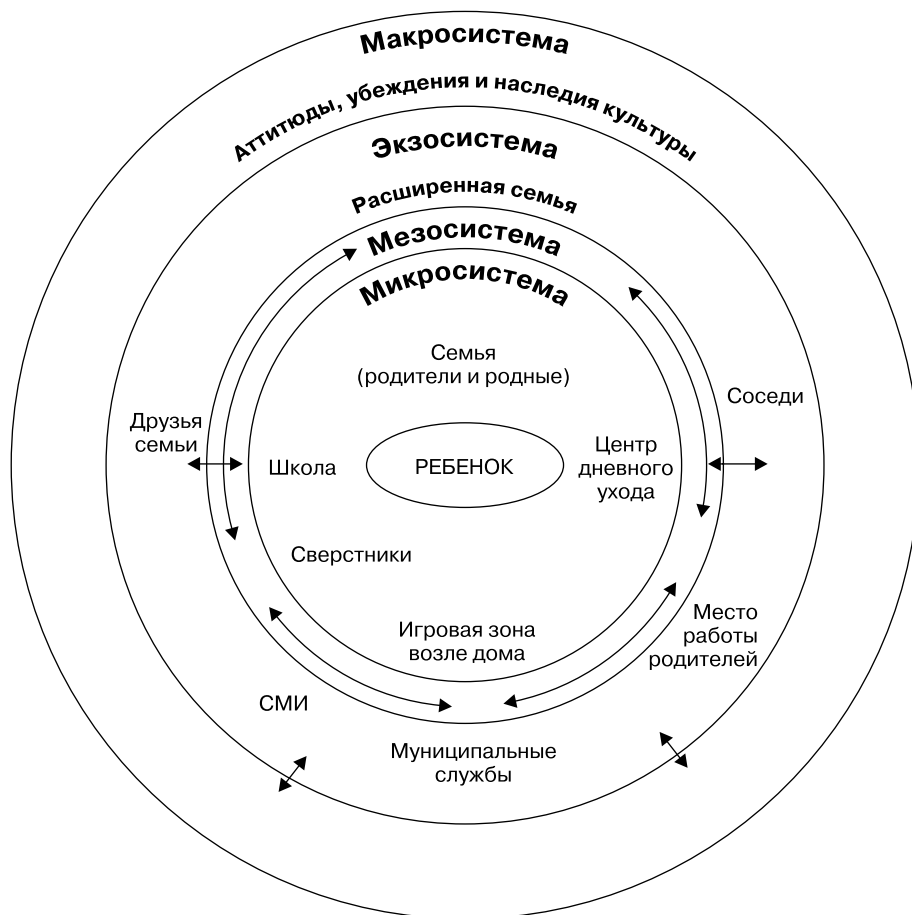


Рис. 2.6. Структура окружающей среды по теории экологических систем.  
Источник: [Кайл, 2002, с. 29]

*Макросистема* — внешний уровень в модели У. Бронфенбрнера — не имеет отношения к окружению, а включает в себя культурные ценности, законы, обычаи, традиции, ресурсы. Значение, которое макросистема придает потребностям детей, влияет на поддержку, которую они получают на внутренних уровнях экологических систем. Например, принятые в стране стандарты качества помощи детям, законы в сфере образования, определенные педагогические эксперименты, программы развития сети дошкольных учреждений, организация летнего отдыха детей, обучение детей с задержками развития в обычных школах и т. д. — все это может воздействовать на другие уровни экосистемы и, следовательно, влиять на развитие ребенка.

Модель У. Бронфенбрнера не является статической, поскольку окружающая среда постоянно меняется и поэтому оказывает разное влияние на развитие детей.

Важные события жизни, например развод родителей, смерть бабушки, рождение младшего брата/сестры, поступление в школу, потеря или смена работы матери или отца, получение родителями дополнительного образования и т. д., меняют сложившиеся отношения между ребенком и его окружением, создают новый контекст развития ребенка. Кроме того, имеет значение временной период наступления изменений в окружающей среде. У. Бронфенбреннер называет временной уровень своей модели *хроносистемой* [Цит. по: Берк, 2006]. Например, развод родителей, или повторный брак, или рождение в семье нового ребенка имеют разные последствия для детей разного возраста: младенца, дошкольника, подростка. Однако на ребенка влияют не только внешние события, он может сам менять свое окружение, создавать события, которые будут иметь те или иные последствия для его развития. Дети, согласно теории экологических систем, находятся в отношениях взаимозависимости с окружением.

По мнению отечественных исследователей, контекстуальный подход не отвечает на главный вопрос: от чего зависит реализация тех возможностей для развития ребенка, которые предоставляются окружающей его обстановкой? [Бурменская и др., 1986] Контекстуальный подход соотносит особенности среды, в которой растет и развивается ребенок, непосредственно с особенностями стихийно складывающихся у него форм поведения, минуя промежуточное, но наиболее важное звено — звено формирования адекватной деятельности [Там же]. С позиций деятельностного подхода отечественной психологии необходим переход от анализа объективных возможностей среды к анализу форм, условий организации и содержания активной деятельности ребенка (так или иначе направляемой взрослым), адекватной раскрытию потенциально имеющихся в среде возможностей [Там же].

Зарубежные исследователи [См., например, Берк, 2006; Кайл, 2002] относят к контекстуальному подходу и социокультурную теорию Л. С. Выготского, считая его первым из психологов, кто фокусировал внимание на том, как взрослые передают детям представления, обычаи и навыки культуры. Однако мы, вслед за отечественными авторами [См., например, Обухова, 2001], полагаем, что культурно-историческая концепция Л. С. Выготского заложила особый подход, рассматривающий культуру не как контекст, а как источник развития ребенка, а также по-новому раскрывающий движущие силы развития ребенка, форму и ход его развития. Поэтому рассмотрим теории развития, созданные в отечественной школе, в отдельном параграфе.

В табл. 2.6 представлена оценка теории экологических систем У. Бронфенбреннера.

**Таблица 2.6.** Оценка теории экологических систем

Теория	Ценное (положительные стороны)	Направления критики
<b>Теория экологических систем У. Бронфенбреннера</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Привлечение внимания к различным уровням социальной среды, оказывающим влияние на развитие ребенка;</li> <li>• констатация взаимного влияния окружающей среды и поведения ребенка;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Не рассматривается вопрос о прерывности/непрерывности развития, его стадийности;</li> <li>• отрицание универсальности развития;</li> <li>• социальная среда рассматривается лишь как контекст развития, а не его источник;</li> </ul>

Теория	Ценное (положительные стороны)	Направления критики
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• признание активной роли детей в собственном развитии;</li> <li>• признание важнейшей роли культуры, ее ценностей, традиций, ресурсов на развитие детей;</li> <li>• признание роли временного фактора (время совершения событий, изменений в окружающей среде) в развитии ребенка;</li> <li>• акцент на динамизме экологических систем</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• делается акцент на факторах, влияющих на развитие, без исследования механизмов их действия;</li> <li>• недооценка влияния когнитивных структур на процесс развития ребенка</li> </ul>

## 2.7. Культурно-исторический подход

Отечественная возрастная психология преимущественно основывается на разработанной **Л. С. Выготским** (1896–1934) *культурно-исторической теории развития психики*. В центре работ Л. С. Выготского по детской (возрастной) психологии находится проблема основных закономерностей психического развития ребенка, «разрешение проблемы развития поведения и центрального ее вопроса — как возникают новообразования в процессе психологического развития...» [Выготский, 1984, с. 12].

Необходимо отметить, что, во-первых, Л. С. Выготский не оставил законченной теории психического развития, многие из его работ по детской психологии представляют собой стенограммы лекций; во-вторых, его работы включали нередко даже в свое название термин «педология». Как указывает Д. Б. Эльконин [1984], исследования Л. С. Выготского, касавшиеся ребенка, носили собственно психологический характер, но в период его научного творчества проблемы психологического развития ребенка относили к педологии. Л. С. Выготский утверждал: «Педология есть наука о ребенке. Предмет ее изучения — ребенок, это естественное целое, которое, помимо того что является чрезвычайно важным объектом теоретического знания, как звездный мир и наша планета, есть вместе с тем и объект воздействия на него обучения или воспитания, имеющего дело именно с ребенком как целым. Вот почему педология является наукой о ребенке как едином целом» [Цит. по: Эльконин, 1984, с. 387].

Л. С. Выготский в своих лекциях по педологии формулирует *самые общие законы детского развития* [Цит. по: Мещеряков, 2008, с. 104–105]:

- 1) целостность процесса развития, единство разных сторон и линий развития;
- 2) в развитии есть не только количественные, но и качественные изменения;
- 3) общая неравномерность развития, то есть изменение его скорости или темпа;
- 4) гетерохронность и диспропорциональность развития разных линий (разные части тела, различные эндокринные железы, различные психические функции развиваются с различной скоростью, в своем темпе, по своим траекториям, созревают в разное время);
- 5) появление новообразований может сопровождаться регрессом, инволюцией более ранних приобретений;