

Л. Ф. Обухова

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УЧЕБНИК ДЛЯ БАКАЛАВРОВ

*Допущено Министерством образования
Российской Федерации в качестве учебника
по дисциплине «Возрастная психология»
для студентов высших учебных заведений*

Москва ■ Юрайт ■ 2013

УДК 159.9
ББК 88.37я73
О26

Автор:

Обухова Людмила Филипповна — доктор психологических наук, заведующая кафедрой возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, профессор кафедры возрастной психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, профессор кафедры психологии Международного университета природы, общества, человека (г. Дубна), действительный член РАЕН, лауреат премии Президента России в области образования.

Обухова, Л. Ф.

О26 Возрастная психология : учебник для бакалавров / Л. Ф. Обухова. — М. : Издательство Юрайт, 2013. — 460 с. — Серия : Бакалавр. Базовый курс.

ISBN 978-5-9916-2189-2

Первоначальный вариант этой книги, вышедшей в 1994 г., представлял собой первую в современной отечественной психологической науке попытку создания полноценного учебника по детской психологии. Он объединил в себе научные достижения как зарубежной (З. Фрейд, А. Фрейд, Ж. Пиаже, Э. Эриксон и др.), так и российской (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин и др.) психологии. В учебнике представлен анализ ведущих мировых и отечественных теорий психического развития, многообразный фактический материал, а также дано описание животрепещущих проблем, решаемых исследователями в области возрастной психологии.

За прошедшие годы и в жизни, и в науке произошли значительные перемены. Для сохранения научно-педагогической значимости учебника, ставшего широко известным, в первоначальный текст были внесены существенные изменения и дополнения.

Соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту ВПО третьего поколения.

Для студентов-психологов и педагогов, учащихся педагогических колледжей, а также для всех, кто интересуется вопросами психического развития детей.

УДК 159.9
ББК 88.37я73

© Обухова Л. Ф., 2006

© МГППУ, 2010

© ООО «Издательство Юрайт», 2013

ISBN 978-5-9916-2189-2

Оглавление

Предисловие	7
Глава 1. Детство как предмет психологического исследования	12
1.1. Исторический анализ понятия «детство»	12
1.2. Детство как предмет науки	26
1.3. Специфика психического развития ребенка	30
1.4. Стратегии исследования психического развития ребенка	33
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	39
<i>Литература</i>	40
Глава 2. Преодоление биогенетического подхода к исследованию психики ребенка	41
2.1. Биогенетический принцип в психологии	41
2.2. Нормативный подход к исследованию детского развития	43
2.3. Отождествление научения и развития	48
2.4. Теория трех ступеней детского развития	51
2.5. Структурный принцип в детской психологии	54
2.6. Концепции соотношения двух факторов психического развития ребенка	56
2.7. Подходы к анализу внутренних причин психического развития ребенка	62
2.8. Соотношение основных психологических школ в детской психологии XX в.	78
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	81
<i>Литература</i>	81
Глава 3. Психоаналитические теории детского развития	82
3.1. Классический психоанализ Зигмунда Фрейда	82

3.2. Проблемы психологии развития ребенка в психоанализе	93
3.3. Развитие классического психоанализа в работах Анны Фрейд	95
3.4. Эпигенетическая теория развития личности Эрика Эриксона	102
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	130
<i>Литература</i>	130
Глава 4. Теория социального научения	131
4.1. Отход от классического бихевиоризма	131
4.2. Воспитание и развитие	136
4.3. Критические периоды социализации	149
4.4. Поощрение и наказание как условия формирования нового поведения	153
4.5. Роль подражания в формировании нового поведения	157
4.6. Ребенок и взрослый	160
4.7. Семья как фактор развития поведения ребенка	162
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	167
<i>Литература</i>	167
Глава 5. Учение Жана Пиаже об интеллектуальном развитии ребенка	168
5.1. Этапы научной биографии	168
5.2. Ключевые понятия концепции Ж. Пиаже	174
5.3. Открытие эгоцентризма детского мышления	181
5.4. На пути к открытию стадий интеллектуального развития ребенка	195
5.5. Факторы интеллектуального развития ребенка	206
5.6. Стадии интеллектуального развития ребенка	209
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	216
<i>Литература</i>	216
Глава 6. Л.С. Выготский и его школа	217
6.1. Этапы научной биографии	217
6.2. Смена научного мировоззрения	223
6.3. Дальнейшие шаги по пути, открытому Л.С. Выготским	234
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	243
<i>Литература</i>	243

Глава 7. Концепция Д.Б. Эльконина: раннее детство ..	245
7.1. Кризис новорожденности	245
7.2. Стадия младенчества	255
7.3. Кризис первого года жизни	268
7.4. Ранний возраст	270
7.5. Кризис трех лет	283
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	292
<i>Литература</i>	292
Глава 8. Концепция Д.Б. Эльконина: детство	293
8.1. Дошкольный возраст	293
8.2. Кризис семи лет	331
8.3. Проблема готовности к школьному обучению	333
8.4. Младший школьный возраст	337
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	357
<i>Литература</i>	357
Глава 9. Подростковый возраст в свете разных концепций	359
9.1. Историческое происхождение подросткового возраста	359
9.2. Классические исследования подросткового возраста в первой половине XX в.	362
9.3. Классические исследования подросткового возраста во второй половине XX в.	372
9.4. Новые тенденции в изучении отрочества (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович)	379
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	390
<i>Литература</i>	390
Глава 10. Неоконченные споры	392
10.1. П.Я. Гальперин и Ж. Пиаже о предметном действии субъекта	392
10.2. О закономерностях функционального и возрастного развития психики ребенка	411
10.3. Формы и функции подражания в детстве	418
10.4. Проблема общих и специфических закономерностей психического развития слепоглухонемого ребенка ...	429
10.5. Нерешенные проблемы психологии развития	442
<i>Вопросы для самоконтроля</i>	444
<i>Литература</i>	445

Заключение	446
Приложение 1. Конвенция о правах ребенка	448
Приложение 2. Декларация прав ребенка (1959)	458

ПРЕДИСЛОВИЕ

В настоящее время в мире существует множество учебников по детской психологии. Практически каждый крупный западный университет имеет свой оригинальный вариант. Как правило, это объемные, хорошо иллюстрированные пособия, обобщающие огромное количество научных исследований; некоторые из них переведены на русский язык. Однако ни в одной из этих по-настоящему интересных книг мы не встречаем анализа целостной концепции детского развития, разработанной Л.С. Выготским и его последователями и являющейся истинной гордостью и подлинным достижением отечественной психологии.

Отсутствие знаний о столь существенной концепции заставляет нас считать, что любой зарубежный учебник не отражает в полной мере современный уровень психологических знаний о развитии ребенка.

Отечественные учебники по детской психологии невелики по объему и бедны иллюстративным материалом. К тому же им тоже присущ содержательный недостаток: обобщая опыт, накопленный в нашей науке, они дают весьма слабое представление о достижениях современной зарубежной психологии. Предлагаемая вниманию читателя книга и создавалась в основном для того, чтобы восполнить эти пробелы и представить многообразные подходы к пониманию психического развития ребенка, которые были разработаны в XX в., т.е. за весь период существования детской психологии как отдельной научной дисциплины.

Изложение материала опирается на несколько основных принципов. Это, прежде всего, принцип *историзма*, который позволяет нанизать на один стержень все важнейшие проблемы детского развития, возникавшие в разные временные периоды. В книге анализируется историческое происхождение понятия «детство», прослеживается связь истории детства с историей общества, показываются исторические предпосылки возникновения детской психологии как науки.

Второй принцип, положенный в основу выбора анализируемых концепций детского развития, связан с разработкой и введением в науку *новых методов исследования психического развития*. Изменения в представлениях о психическом развитии всегда связаны с появлением новых методов и способов исследования. «Проблема метода есть начало и основа, альфа и омега всей истории культурного развития ребенка», — писал Л.С. Выготский. Именно этот принцип, эта установка позволила проанализировать исторический путь детской психологии от первых наивных представлений о природе детства до современного углубленного системного изучения этого феномена. Биогенетический принцип в психологии, нормативный подход в исследовании детского развития, отождествление развития и научения в бихевиоризме, объяснение развития влиянием факторов среды и наследственности в теории конвергенции, психоаналитическое изучение ребенка, сравнительные исследования нормы и патологии, ортогенетические концепции развития — эти и многие другие подходы в отдельности и все вместе отражают сущность и иллюстрируют связь концепций психического развития и методов его исследования.

Третий принцип касается углубления понимания самого процесса развития *основных аспектов человеческой жизни* — эмоционально-волевой сферы, поведения и интеллекта, что связано с введением новых методов научного исследования. Теория классического психоанализа З. Фрейда развивается в работах М. Клейн и А. Фрейд, а затем переходит в концепцию Э. Эриксона о психосоциальном развитии жизненного пути личности. Проблема развития в классическом бихевиоризме переосмысливается в когнитивной психологии и теории социального научения — самом мощном направлении современной американской психологии развития. Исследования познавательного развития ребенка также претерпевают изменения: наблюдается переход от изучения эпистемического субъекта (ребенка как усредненного субъекта познавательной деятельности) к изучению конкретного ребенка в реальных условиях его жизни.

На фоне этих выдающихся достижений западной психологии подлинный революционный переворот в детской психологии совершил Л.С. Выготский. Он предложил новое понимание хода, условий, источника, формы, специфики, движущих сил психического развития ребенка, описал стадии детского развития и переходы между ними, выявил и

сформулировал основные законы психического развития ребенка.

Л.С. Выготский избрал областью своего исследования психологию сознания. Он назвал ее вершинной психологией и противопоставил ее трем другим — глубинной, поверхностной и объяснительной. Л.С. Выготский разработал учение о возрасте как единице анализа детского развития и показал его структуру и динамику. Он заложил основы детской (возрастной) психологии, в которой реализуется системный подход к изучению детского развития. Учение о психологическом возрасте позволяет избежать биологизаторского и средового редуционизма при объяснении детского развития.

Анализ концепции Выготского составляет смысловое ядро данной работы. Однако было бы ошибкой считать, что его идеи застыли, превратились в догму, не получили закономерного развития и логического продолжения. Отметим, что не только достоинства, но даже и некоторая ограниченность идей Выготского стимулировали развитие отечественной детской психологии. Теоретический анализ идей Выготского и его последователей показывает, что существует детская (возрастная) психология, до сих пор мало известная большинству психологов.

Большой раздел учебника посвящен характеристике стабильных и критических периодов психического развития ребенка. Здесь анализ фактов детского развития осуществляется на основе учения Л.С. Выготского о структуре и динамике возраста. Структура возраста включает характеристики социальной ситуации развития ребенка, ведущего типа деятельности и основных психологических новообразований возраста.

В каждом возрасте социальная ситуация развития содержит противоречие (генетическую задачу), которое должно быть решено в особом, специфическом для данного возраста, ведущем типе деятельности. Разрешение противоречия проявляется в возникновении психологических новообразований возраста. Эти новообразования не соответствуют старой социальной ситуации развития, выходят за ее рамки. Возникает новое противоречие, генетическая задача, которая может быть решена благодаря построению новой системы отношений, новой социальной ситуации развития, свидетельствующей о переходе ребенка в новый психологический возраст. В этом самодвижении проявляется динамика детского развития.

Такова схема рассмотрения всех возрастных периодов детской жизни — от рождения до подросткового возраста, такова логика их развития, которая подробно анализируется в данной книге.

Специально подчеркнем, что на почве детской (возрастной) психологии к концу XX в. дифференцируются и оформляются новые отрасли психологии, изучающие психическое развитие ребенка. Так, уже существуют генетическая (общая) психология, которая изучает психические процессы с точки зрения их формирования и развития, и детская (возрастная) психология, предметом которой является содержание развития в каждом психологическом возрасте. В нашей стране представителями этих направлений навсегда останутся П.Я. Гальперин и Д.Б. Эльконин. В контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского продолжается разработка теоретических проблем психологии развития, где предметом осмысления становятся основные категории, с помощью которых возможно понимание самого «акта развития» (Б.Д. Эльконин).

Во второй половине XX в. интерес к личности конкретного ребенка породил необходимость возникновения детской (дифференциальной) психологии. Она знаменует собой переход от изучения усредненного ребенка как носителя определенных личностных особенностей, свойственных каждому психологическому возрасту, к изучению индивидуальных особенностей детей, обусловленных генетическими и социальными факторами (И.В. Равич-Щербо и др.).

Развитие нейропсихологии, разработанной А.Р. Лурия, ведет к необходимости изучения развития психики ребенка на фоне созревания нервной системы. Это, в свою очередь, порождает новое направление в науке — возникает нейропсихология нормы (Т.В. Ахутина, Е.Д. Хомская и др.).

Рассмотрение онтогенеза психики ребенка на фоне исторического времени, расширение «плоскостей» исследования, т.е. попытка синтеза социогенеза и онтогенеза, приводит к возникновению еще одного нового направления в изучении психического развития — социальной психологии детства (В.В. Абраменкова, А.В. Петровский и др.). В русле социальной психологии заявляет о себе этнопсихология детства (М. Мид, И.С. Кон и др.). Бесспорный приоритет в экспериментальной разработке этого направления в отечественной психологии детства принадлежит В.С. Мухиной.

Рост числа пожилых людей во всем мире требует изучения психологии людей зрелых и старческих возрастов. Так появляется психология полного жизненного цикла (*Life-span*). Эвристики для изучения этих проблем намечены в работах Э. Эриксона.

Сегодня наряду с академической детской психологией, которая преподается в учебных заведениях, возникает еще одно направление, отстаивающее свое право на существование, — это так называемая народная психология (*Folk Psychology*). Ее предметом являются взгляды, верования и представления родителей о поведении и развитии ребенка.

Перечисленные направления затрагиваются в книге лишь частично, их более полному анализу посвящены специальные монографии названных авторов и их обширные статьи. Здесь же представлены фундаментальные достижения детской (возрастной) психологии на протяжении ее становления и развития.

В заключительном разделе книги рассматриваются некоторые дискуссионные проблемы детской психологии — о причинах многоликости подражания в детстве, закономерностях функционального и возрастного развития психики ребенка, об общем и специфическом в развитии нормального и аномального ребенка, перечисляются фундаментальные проблемы психологии развития, которые еще ждут своего решения.

В конце каждой главы даны вопросы для самоконтроля и список литературы, включающий наиболее значимые работы в области детской психологии. Их чтение позволит углубить и расширить знания, представленные в учебнике.

На наш взгляд, такое построение учебника будет способствовать не только усвоению теорий, фактов, проблем и методов их изучения, но и развитию научного мышления в области детской психологии.

Пользуюсь случаем для того, чтобы выразить глубокую признательность за разного рода помощь студентам и аспирантам Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Московского городского психолого-педагогического университета, с которыми я имела удовольствие работать.

Глава 1

ДЕТСТВО КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Исторический анализ понятия «детство»

Сегодня любой образованный человек на вопрос о том, что такое детство, ответит, что детство — это период усиленного развития, изменения и обучения. Но только ученые понимают, что это период парадоксов и противоречий, без которых невозможно представить себе процесс развития. О парадоксах детского развития писали В. Штерн, Ж. Пиаже, И.А. Соколянский и многие другие. Д.Б. Эльконин говорил, что парадоксы в детской психологии — это загадки развития, которые ученым еще предстоит разгадать.

Свои лекции в Московском университете Д.Б. Эльконин неизменно начинал с характеристики двух основных парадоксов детского развития, заключающих в себе необходимость исторического подхода к пониманию детства. Рассмотрим их.

Первый парадокс. Человек, появляясь на свет, наделен лишь самыми элементарными механизмами для поддержания жизни. По физическому строению, организации нервной системы, типам деятельности и способам ее регуляции человек — наиболее совершенное существо в природе (рис. 1, а). Однако по состоянию на момент рождения в эволюционном ряду заметно падение совершенства — у ребенка отсутствуют какие-либо готовые формы поведения (рис. 1, б).

Как правило, чем выше стоит живое существо в ряду животных, тем дольше длится его детство и тем беспомощнее это существо при рождении. Таков один из парадоксов природы, который предопределяет историю детства.

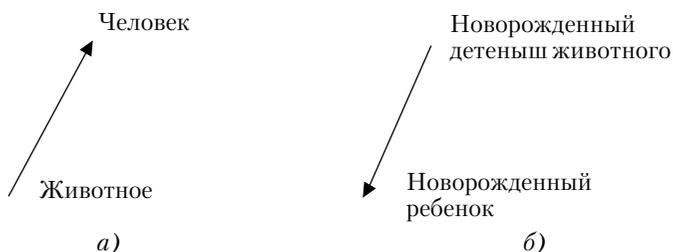


Рис. 1: восходящая линия — направление эволюции по линии взрослых особей от животных к человеку; нисходящая линия — направление эволюции по линии новорожденности от животных к человеку

П.П. Блонский заметил, что по отношению к продолжительности всей жизни детство составляет у кошки 8%, у собаки — 13%, у слона — 29%, у человека — 33%. Детство человека, таким образом, относительно самое продолжительное (рис. 2, а). Одновременно с этим в ходе эволюции уменьшается отношение продолжительности утробного детства к внеутробному. Так, у кошки оно составляет 15%, у собаки — 9%, у слона — 6%, у человека — 3% (рис. 2, б). Эти парадоксы свидетельствуют о том, что психические механизмы поведения человека формируются прижизненно.

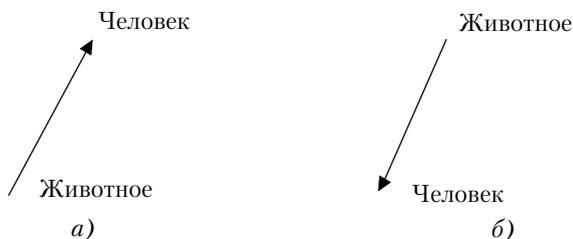


Рис. 2: восходящая линия — отношение детства к продолжительности жизни; нисходящая линия — отношение продолжительности утробного детства к внеутробному

Второй парадокс. В ходе истории материальная и духовная культура человечества непрерывно обогащалась. За тысячелетия человеческий опыт увеличился во много тысяч раз. Но за это же время новорожденный ребенок практически не изменился. Опираясь на данные антропологов об анатомо-морфологическом сходстве кроманьонца и современного европейца, можно предположить, что новорожденный

ребенок современного человека ни в чем существенном не отличается от новорожденного ребенка, жившего десятки тысяч лет назад (рис. 3). Как же получается, что при сходных природных предпосылках уровень психического развития, которого достигает ребенок на каждом историческом этапе развития общества, не одинаков?

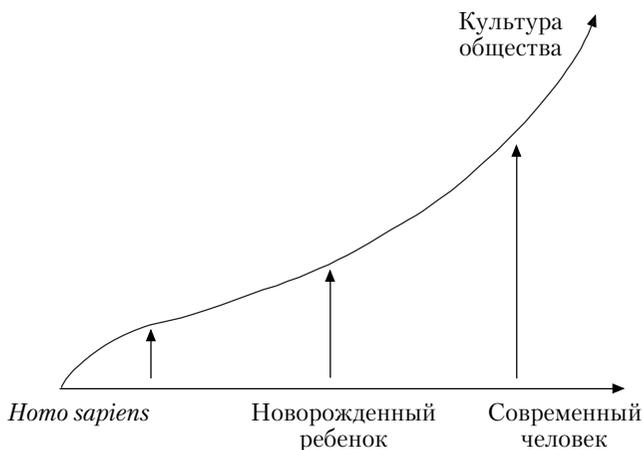


Рис. 3: прямая горизонтальная линия — анатомо-морфологическое строение организма новорожденного ребенка от *Homo sapiens* до человека современного типа; восходящая кривая — развитие культуры общества на протяжении истории; прямые вертикальные линии — продолжительность детства в разные исторические эпохи

Детство — период, продолжающийся от новорожденности до полной социальной и, следовательно, психологической зрелости; это период становления личности ребенка, превращение его в полноценного члена человеческого общества. При этом продолжительность детства в первобытном обществе не равна продолжительности детства в эпоху Средневековья или в наши дни. Этапы детства человека — продукт истории, и они столь же подвержены изменению, как и тысячи лет назад. Поэтому нельзя изучать детство и законы становления ребенка вне развития человеческого общества и законов, определяющих его развитие. Продолжительность детства находится в прямой зависимости от уровня материальной и духовной культуры общества.

Как известно, теория познания и диалектика должны складываться из истории отдельных наук, истории умственного развития ребенка, истории языка. Заостряя внимание именно на истории умственного развития ребенка, следует отличать ее как от развития ребенка в онтогенезе, так и от неравномерного развития детей в различных культурах.

Проблема истории детства — одна из наиболее трудных в современной детской психологии, так как в этой области невозможно проводить ни наблюдение, ни эксперимент. Этнографам хорошо известно, что памятники культуры, имеющие отношение к детям, бедны. Даже в тех не очень частых случаях, когда в археологических раскопках находят игрушки, это обычно предметы культа, которые в древности клали в могилы, чтобы они служили хозяину в загробном мире. Миниатюрные изображения людей и животных использовались также в целях колдовства и магии.

Можно сказать, что экспериментальным фактам предшествовала теория. Теоретически вопрос об историческом происхождении периодов детства был разработан в трудах П.П. Блонского, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина.

В учебнике «Педология» П.П. Блонский писал: «Детство — возраст развития. Чем развитей животное, тем длительней в общем время его развития и тем в то же время быстрее темпы этого развития. Иметь короткое детство значит иметь мало времени для развития, а иметь при этом еще и медленные темпы развития значит развиваться медленно и недолгое время. Человек развивается дольше и быстрее, чем какое бы то ни было животное. Современный человек при благоприятных социальных условиях развития развивается дольше и быстрее человека прежних исторических эпох... Детство — не вечное неизменное явление: оно — иное на иной стадии развития животного мира, оно иное и на каждой стадии исторического развития человечества» (Блонский П.П., 1934.).

Ход психического развития ребенка согласно концепции Л.С. Выготского не подчиняется вечным законам природы, законам созревания организма. Ход детского развития в классовом обществе, считал он, «имеет совершенно определенный классовый смысл». Именно поэтому он подчеркивал, что нет вечно детского, а существует лишь исторически детское.

Так, в литературе XIX в. многочисленны свидетельства отсутствия детства у детей пролетариев. Например, в иссле-

довании положения рабочего класса в Англии Ф. Энгельс ссылался на отчет комиссии, созданной английским парламентом в 1833 г. для обследования условий труда на фабриках. Комиссия констатировала, что дети иногда начинали работать с пятилетнего возраста, нередко с шестилетнего, еще чаще с семилетнего, но почти все дети неимущих родителей работали с восьмилетнего возраста; рабочее время у них продолжалось 14–16 часов.

Принято считать, что статус детства ребенка рабочих формируется лишь в XIX–XX вв., когда с помощью законодательства об охране детства начал запрещаться детский труд. Разумеется, это не означает, что принятые юридические законы способны обеспечить детство для трудящихся низших слоев общества. Дети в этой среде, и прежде всего девочки, и сегодня выполняют работы, необходимые для общественного воспроизводства (уход за малышами, домашние работы, некоторые сельскохозяйственные работы). Таким образом, хотя в наше время и существует запрет на детский труд, нельзя говорить о статусе детства, не учитывая положения детей и их родителей в социальной структуре общества.

В исследовании А.В. Толстых показана общая картина изменения продолжительности детства в нашей стране на протяжении XX в. Он писал о трех типах определенности детского возраста, характеризующих общественно-организационные и институционально оформленные рамки ее формирования:

1) от 0,0 до 12,0 — продолжительность детства связана с введением обязательного начального образования для всех детей — 1930 г.;

2) от 0,0 до 15,0 — продолжительность детства увеличилась благодаря принятию нового закона о неполной средней школе — 1959 г.;

3) от 0,0 до 17,0 — продолжительность детства в настоящее время, которое характеризуется представленностью всех детских возрастов и их четкой дифференциацией (Толстых А.В., 1978).

Конвенция о правах ребенка, принятая ЮНЕСКО в 1989 г. и ратифицированная большинством стран мира, направлена на обеспечение полноценного развития личности ребенка в каждом уголке Земли. В статье 1 этой Конвенции «Что такое ребенок» говорится, что ребенком является каждое человеческое существо до достижения 18-летнего возраста, если по

закону, применимому к данному ребенку, он не достигает совершеннолетия раньше.

Исторически понятие детства связывается не с биологическим состоянием незрелости, а с определенным социальным статусом, кругом прав и обязанностей, присущих этому периоду жизни, набором доступных для него видов и форм деятельности. Много интересных фактов было собрано для подтверждения этой идеи французским демографом и историком **Ф. Ариесом**. Благодаря его работам интерес к истории детства в психологии значительно возрос, а исследования самого Ариеса признаны классическим.

Ф. Ариеса интересовало, как в ходе истории в сознании художников, писателей и ученых складывалось понятие детства и чем оно отличалось в различные исторические эпохи. Исследования в области изобразительного искусства привели его к выводу, что вплоть до XIII в. искусство не обращалось к детям, художники даже не пытались их изображать. «В том мире, — писал Ариес, — не было места для детства» (Ариес Ф., 1999). Никто, очевидно, не считал, что ребенок заключает в себе человеческую личность. Если же в произведениях искусства и появлялись дети, то они изображались как уменьшенные взрослые. Тогда не было знания об особенностях и природе детства.

Слово «ребенок» долго не имело того точного значения, которое придается ему сейчас. Характерно, например, что в средневековой Германии слово «ребенок» было синонимом понятия «дурак». Во французском языке XVII в., по признанию Ариеса, все еще не хватало слов, которые бы в достаточной мере отделяли маленьких детей от более взрослых. Ариес писал, что первоначально понятие «детство» было связано с идеей зависимости. «Детство кончалось тогда, когда кончалась или становилась меньшей зависимость. Вот почему относящиеся к детям слова еще долго будут в разговорном языке фамильярным обозначением для людей низших сословий, находящихся в полном подчинении у других: лакеев, солдат, подмастерьев. “Малыш” — это вовсе не обязательно ребенок, но молодой слуга (подобно тому, как сегодня мастер или начальник скажет о 20–25-летнем рабочем: это славный малый или, наоборот, никчемный)».

Детство считалось периодом быстро проходящим и малоценным. Безразличие по отношению к детству, по мнению Ариеса, было прямым следствием демографической ситуации того времени, отличавшейся высокой рождаемостью и

большой детской смертностью. «У меня они все умирали в младенчестве», — отмечает М. Монтень. Во времена Монтеня детство ассоциировалось со слабостью и глупостью.

Детские образы в живописи до XIII в. встречаются лишь в религиозно-аллегорических сюжетах. В XIII в. появляется несколько детских типов. Это ангел, изображаемый в виде очень молодого человека, подростка; младенец Иисус или Богоматерь с сыном, где Иисус еще остается уменьшенной копией взрослого; нагое дитя как символ души умершего. В XV в. Ариес заметил два новых типа изображения детей: портрет и путти (маленький обнаженный мальчик). По словам Ариеса, пристрастие к путти «соответствует появлению широкого интереса к детям и детству».

Изображение реальных детей еще долго отсутствовало в живописи. Признаком преодоления безразличия к детству, как считал французский демограф, служит появление в XVI в. портретов умерших детей. Их смерть, писал он, теперь переживалась как действительно невозполнимая утрата, а не как вполне обычное событие. Преодоление равнодушия к детям происходит, если судить по произведениям живописи, не раньше XVII в., когда впервые на полотнах художников начинают появляться портретные изображения реальных детей. Как правило, это были портреты детей влиятельных лиц и царственных особ в детском возрасте. Таким образом, по мнению Ариеса, открытие детства началось в XIII в., его развитие можно проследить в истории живописи XIV—XVI вв., но очевидность этого открытия наиболее полно проявляется в конце XVI и в течение всего XVII столетия.

Важным символом изменения отношения к детству служит, по мысли исследователя, одежда. В Средние века, как только ребенок вырастал из пеленок, его сразу же одевали в костюм, ничем не отличавшийся от одежды взрослого соответствующего социального положения. «Ничто в костюме не отличало ребенка от взрослого», — подчеркивал Ариес. Только в XVI—XVII вв. появляется специальная детская одежда, отличающая ребенка от взрослого. Интересно, что для мальчиков и девочек в возрасте 2—4 лет одежда была одинаковой и состояла из детского платица. Иначе говоря, для того чтобы отличить мальчика от мужчины, его одевали в костюм женщины, и этот костюм просуществовал до начала нашего столетия, несмотря на изменение общества и удлинение периода детства. Отметим, что в российских кре-

стьянских семьях до революции дети и взрослые одевались одинаково. Кстати, эта особенность до сих пор сохраняется там, где нет больших различий между работой взрослых и игрой ребенка.

Анализируя портретные изображения детей на старинных картинах и описание детского костюма в литературе, Ариес выделяет три тенденции в эволюции детской одежды:

1) архаизация — одежда детей в данное историческое время запаздывает по сравнению со взрослой модой и во многом повторяет взрослый костюм прошлой эпохи;

2) феминизация — костюм для мальчиков во многом повторяет детали женской одежды;

3) использование для детей высших сословий обычного взрослого костюма низших сословий. Так, в одежде мальчиков появились брюки и детали военного мундира (например, детский матросский костюм).

«В наши дни, — писал Ариес, — мы наблюдаем распространение одежды одного типа, близко напоминающее переход к штанам мальчиков эпохи Людовика XVI, — синяя спецодежда рабочего, штаны из грубой ткани стали джинсами, и молодежь носит их с особой гордостью как знак молодости».

Дифференциация возрастов человеческой жизни. Как подчеркивал Ариес, формирование детского костюма стало внешним проявлением глубоких внутренних изменений отношения к детям в обществе — теперь они начинают занимать важное место в жизни взрослых.

Открытие детства позволило описать полный цикл человеческой жизни. Для характеристики возрастных периодов жизни в научных сочинениях XVI—XVII вв. использовалась терминология, которая до сих пор употребляется в научной и разговорной речи: детство, отрочество, юность, молодость, зрелость, старость, сенильность (глубокая старость). Но современное значение этих слов не соответствует их первоначальному смыслу. В старину периоды жизни соотносились с четырьмя временами года, с семью планетами, с двенадцатью знаками зодиака. Совпадение чисел воспринималось как один из показателей фундаментального единства Природы.

В области искусства представления о периодах человеческой жизни нашли отражение на многих итальянских гравюрах XVI—XIX вв., в живописи, скульптуре. В большинстве этих произведений, подчеркивал Ариес, возраст

человека соответствует не столько биологическим стадиям, сколько социальным функциям людей. Так, на одной из фресок Эремитани в Падуе представлены:

— возраст игрушек — его символизируют дети, играющие с деревянным коньком, куклой, ветряной мельницей и птичкой;

— школьный возраст — мальчики учатся читать, носят книги, а девочки учатся вязать;

— возраст любви и спорта — юноши и девушки вместе гуляют на празднике;

— возраст войны и рыцарства — человек стреляет из ружья;

— зрелость — изображены судья и ученый.

Дифференциация возрастов человеческой жизни, и в том числе детства, по мнению Ариеса, формируется под влиянием социальных институтов, т.е. новых форм общественной жизни, порождаемых развитием общества. Так, раннее детство зарождается внутри семьи, где оно связано со специфическим общением: «нежением» и «балованием» маленького ребенка. Ребенок для родителей — просто хорошенький, забавный малыш, с которым можно развлекаться, с удовольствием играть и при этом учить его и воспитывать. Такова первичная, «семейная» концепция детства. Стремление «наряжать» детей, «баловать» и «нежить» их могло появиться только в семье. Однако подход к детям как к «очаровательным игрушкам» не мог долго оставаться неизменным.

Развитие общества привело к дальнейшему изменению отношения к детям. Возникла новая концепция детства. Для педагогов XVII в. любовь к детям выражалась уже не в баловании и увеселении их, а в психологическом интересе к воспитанию и обучению. XVII в. ознаменован появлением «Великой дидактики» Яна Амоса Коменского. В качестве напоминания можно привести один из законов для учителей, сформулированный Я. А. Коменским в 1651 г.: «...необходимо относиться к ученикам по-отечески, с серьезным, страстным желанием им успехов, как будто бы учителя являлись родителями духовного развития учеников. При этом они должны делать все более добродушно, нежели строго, помня слова Горация: “Все голоса за того, кто приятное свяжет с полезным”. Это возраст, который — не зная еще бремени жизни — измеряет полезное только сообразно с его приятностью и требует скорее сахара и меда, нежели настоящего кушанья» (цит. по: Следы, 1999).

Древнерусские тексты конца XVI и XVII вв. также полны комментариями относительно педагогики и детской психологии. Уже в «Поучениях» Владимира Мономаха (XI в.) есть такие слова: «Чтите старых людей как отцов, любите юных как братьев», «Все хорошее узнав, вы должны помнить: чего не знаете, тому учитесь», «Леность мать пороков: берегитесь ее».

Приведем несколько наставлений из «Гражданства обычаев детских», составленных Епифанием Славинецким в XVII столетии в виде вопросов и ответов.

«Вопрос: Кого следует почитать первым после Бога?

Ответ: Родителей и учителей, одних за то, что на свет нас родили и ради нас многие труды и скорби на себя приняли, других же за то, что знаниями нашу большую часть человеческую с великими трудами учат и воспитывают».

«Вопрос: Что больше всего скрепляет дружбу и сохраняет приятельство?

Ответ: Научение доброте, одно и то же хотеть и не хотеть, общее благоволение, нрав всякого человека сносить и терпеть, самолюбия не иметь, не превозноситься над другими, веры и знамения старой дружбы не предавать, благодеяния всегда помнить, приятелю усердно служить и угождать».

«Вопрос: Как следует детям вести себя в училище?»¹

Ответ: Они должны любить молчание и воздержание, никаким шепотом и невежливыми беседами не прерывать чтения; когда же их будут наказывать за проступки, пусть не прекословят гордо и не превозносятся, не озлобятся и не досадуют; облекутся же в остроумие веселое и полезное для учения, всегда уши будут прилежно готовы к слушанию, проповеданному им усердно, да внемлют, чтобы то, что им учитель расскажет, не пропустили мимо ушей и приняли как некое сокровище» (цит. по: Следы, 1999).

Концепция рационального воспитания, основанного на строгой дисциплине, в Западной Европе проникает в семейную жизнь в XVIII в. Внимание родителей начинают привлекать все стороны детской жизни. Но функцию организованной подготовки детей к взрослой жизни принимает на себя не семья, а специальное общественное учреждение — школа, призванная воспитывать квалифицированных работников и примерных граждан. Именно школа, по мнению

¹ Место, где обучают детей по книгам; слово вошло в русский язык в X—XI вв.