

К 100-летию ПИ РАО



А.Н. Леонтьев

К теории развития психики ребенка

Леонтьев Алексей Николаевич
(1903–1979)

В Психологическом институте работал с 1936 по 1956 гг. в должности заведующего Отделом детской психологии.

Действительный член АПН СССР, доктор психологических наук, профессор. В 1924 г. окончил факультет общественных наук Московского университета. В годы Великой Отечественной войны — начальник экспериментального госпиталя восстановления движений под Свердловском. С 1941 г. — профессор МГУ, с 1950 г. — заведующий кафедрой психологии, с 1966 г. — декан созданного им факультета психологии МГУ.

Основные труды:

- Развитие памяти (1931)
- Психологические вопросы сознательности учения (1947)
- Очерк развития психики (1947)
- Умственное развитие ребенка (1950)
- Проблемы развития психики (1959)
- О формировании способностей (1960),
- Биологическое и социальное в психике человека (1960)
- Потребности, мотивы и эмоции (1971)
- Деятельность. Сознание. Личность (1977)
- Воля (1978)
- Категория деятельности в современной психологии (1979)

Чтобы осветить теоретический вопрос о движущих силах развития психики ребенка, выясним прежде всего, что определяет собой психологическую характеристику личности на том или ином этапе ее развития.

Первое, что должно быть указано здесь, заключается в следующем: в ходе развития ребенка под влиянием конкретных обстоятельств его жизни изменяется место, которое он объективно занимает в системе человеческих отношений.

Попытаемся показать это на характеристике некоторых реальных стадий, через которые проходит в своем развитии ребенок.

Дошкольное детство — это пора жизни, когда перед ребенком все более открывается окружающий его мир человеческой действительности. В своей деятельности, и прежде всего в своих играх, которые теперь вышли за узкие пределы манипулирования с окружающими предметами и общения с непосредственно окружающими людьми, ребенок проникает в более широкий мир, осваивая его в действенной форме. Он овладевает предметным миром как миром человеческих предметов, воспроизводя человеческие действия с ним. Он управляет «автомобилем», целится из «ружья», хотя на его автомобиле и нельзя еще реально уехать, а из его ружья нельзя реально выстрелить. Но для ребенка в эту пору его развития это и не нужно, потому что основные жизненные его потребности удовлетворяются взрослыми безотносительно к объективной продуктивности его деятельности.

Ребенок испытывает свою зависимость от непосредственно окружающих его людей; он должен считаться с требованиями, которые окружающие люди предъявляют к его поведению, ибо это реально определяет собой его интимные, личные отношения с ними. От этих отношений не только зависят его успехи и неудачи, в них самих заключены его радости и огорчения, они имеют силу мотива.

В этот период жизни ребенка мир окружающих его людей как бы распадается для него на два круга. Один — это те интимно близкие люди, отношения с которыми определяют его отношения со всем остальным миром; это мать, отец или те, кто заменяет их ребенку. Второй, более широкий, круг образуют все другие люди, отношения к которым опосредствованы, однако, для ребенка его отношениями, устанавливающимися в первом, малом круге. И это так не только в условиях воспитания ребенка в семье.

Допустим, что дошкольника, который воспитывался дома, отдадут в детский сад. Кажется, что образ жизни ребенка коренным образом меняется, и в известном отношении это верно. Однако психологически деятельность ребенка остается в своих основных, важнейших чертах прежней.

Известно, как своеобразны отношения детей этого возраста к воспитательнице, как необходимо для ребенка ее внимание лично к нему и как часто он прибегает к ее посредству в своих отношениях со сверстниками. Можно сказать, что отношения к воспитательнице входят в малый, интимный круг его общений.

Своеобразны и отношения ребенка в детском коллективе. То, что устойчиво связывает между собой детей 3–5 лет, — это еще в значительной мере личное, так сказать, «частное» в их развитии, идущем в направлении к подлинной коллективности. Основную роль играет и здесь воспитатель — опять-таки в силу установившихся личных отношений его с детьми.

Если пристально всмотреться во все эти особенности ребенка-дошкольника, то нетрудно открыть связывающую их общую основу. Это та реальная позиция ребенка, с которой перед ним раскрывается мир человеческих отношений, позиция, которая обусловлена объективным местом, занимаемым им в этих отношениях.

Ребенок 6 лет может отлично уметь читать, и при известных обстоятельствах его знания могут быть относительно велики. Это, однако, само по себе не стирает и не может стереть в нем детского, истинно дошкольного; наоборот, нечто детское окрашивает все его знания. Но если случится так, что основные жизненные отношения ребенка перестроятся, если, например, на его руках окажется маленькая сестренка, а мать обратится к нему как к своему помощнику, участнику взрослой жизни, тогда весь мир откроется перед ним совсем иначе. Это ничего, что он еще мало знает, мало понимает; тем скорее он переосмыслит известное ему, тем скорее изменится его общий психический облик.

В нормальных случаях переход от дошкольного детства к следующей стадии развития психической жизни происходит в связи с поступлением ребенка в школу.

Трудно преувеличить значение этого события в жизни ребенка. Вся система его жизненных отношений перестраивается. Существенно, конечно, не то, что он вообще нечто обязан делать: у него были обязанности и до поступления в школу. Существенно то, что теперь это обязанности не только перед родителями и воспитателем; объективно это обязанности и перед обществом. Это обязанности, от выполнения которых будут зависеть его место в жизни, его общественная функция, роль, а отсюда и содержание всей его дальнейшей жизни.

Сознает ли это ребенок? Конечно, он знает об этом, и притом обычно еще задолго до начала учения. Однако действительный и психологически действенный смысл эти требования приобретают для него лишь тогда, когда он начинает учиться, причем первоначально они выступают еще в очень конкретной форме — в форме требований учителя, директора школы.

Теперь, когда ребенок садится за приготовление уроков, он, может быть, впервые чувствует себя занятым по-настоящему важным делом. Малышам в семье запрещают ему мешать, и даже взрослые порою жертвуют своими собственными делами, чтобы дать ему возможность заниматься. Это совсем иное, чем его прежние игры и занятия. Само место его деятельности в окружающей, взрослой, «взаправдашной» жизни стало другим.

Ребенку можно купить или не купить игрушку, но нельзя не купить ему учебник, тетрадь. Поэтому ребенок просит купить ему учебник совсем иначе, чем он просит купить ему игрушку. Эти его просьбы имеют разный смысл не только для родителей, но прежде всего для самого ребенка.

Наконец, главное: теперь интимные отношения ребенка теряют свою прежнюю определяющую роль в более широком кругу его общения; сейчас они сами определяются этими более широкими отношениями. Как бы ни были, например, хороши те интимные «домашние» отношения, которые чувствует к себе ребенок, «двойка», поставленная ему учителем, неизбежно омрачит их. Все это совсем другое, чем прежде, до школы. Это совсем другое, чем жалоба воспитательницы из детского сада. Сама отметка как бы кристаллизует в себе новые отношения, новую форму общения, в которые вступил ребенок.

Можно ничем в своем поведении не огорчить учителя: можно ни разу не хлопнуть крышкой парты, не разговаривать на уроке с соседом и очень, очень стараться и можно действительно снискать к себе расположение учителя, и все же за названия цветов и птиц, написанные в диктанте с большой буквы, учитель поставит плохую отметку, даже если ему известен довод, с которым прежде все считались и дома и в детском саду: «Я не нарочно, я не знал, я думал, что так правильно». Это то, что мы, взрослые, называем объективностью школьной оценки.

Мало того, пусть ученик даже понял потом, что ни «роза», ни даже «солнце» не пишутся с большой буквы, и за следующий диктант получил «четверку» или «пятерку»; пусть даже учитель похвалил его за успехи. Однако полученная им «двойка» от этого не исчезнет со страниц его тетради, его дневника: новая отметка встанет рядом с ней, а не вместо нее.

С такой же внутренней закономерностью совершается переход и к следующей стадии развития жизни и сознания ребенка. У школьника-подростка этот



переход связан с включением его в доступные ему формы общественной жизни (участие в некоторых общественных мероприятиях, не имеющих специально детского характера, пионерская организация, новое содержание кружковой работы). Вместе с тем меняется и реальное место, которое ребенок занимает в повседневной жизни окружающих его взрослых, в жизни своей семьи. Теперь его физические силы, его знания и умения ставят его в некоторых случаях на равную ногу со взрослыми, а кое в чем он даже чувствует свое преимущество: иногда он признанный чинильщик механизмов; иногда он самый сильный в семье, сильнее матери, сестер, и его призывают на помощь, когда требуется мужчина; иногда он оказывается главным домашним комментатором общественных событий.

Со стороны сознания этот переход к старшему школьному возрасту знаменуется ростом критичности по отношению к требованиям, поступкам, личным качествам взрослых и рождением новых, впервые подлинно теоретических интересов. У старшего школьника возникает потребность знать не только окружающую его действительность, но и то, что известно об этой действительности.

На первый, поверхностный взгляд может показаться, что изменений в месте, занимаемом школьником в системе человеческих отношений, к окончанию периода детства и юношества и с переходом его к профессиональному труду не происходит. Но так лишь с внешней стороны. Юноша, еще сегодня только старательный начинающий рабочий, удовлетворенный и гордый этим сознанием, завтра становится в ряды энтузиастов передового производства. Оставаясь рабочим, он занимает теперь новое место, его жизнь приобретает новое содержание, а это значит, что весь мир осмысливается им теперь по-новому.

Итак, изменение места, занимаемого ребенком в системе общественных отношений, есть то первое, что надо отметить, пытаясь подойти к решению вопроса о движущих силах развития его психики. Однако само по себе это место не определяет, конечно, развития; оно только характеризует наличную, уже достигнутую ступень. То, что непосредственно определяет развитие психики ребенка, — это сама его жизнь, развитие реальных процессов этой жизни, иначе говоря, развитие деятельности ребенка, как внешней, так и внутренней. А ее развитие, в свою очередь, зависит от наличных жизненных условий.

Значит, в изучении развития психики ребенка следует исходить из анализа развития его деятельности так, как она складывается в данных конкретных условиях его жизни. Только при таком подходе может быть выяснена роль как внешних условий жизни ребенка, так и задатков, которыми он обладает. Только при таком подходе, исходящем из анализа содержания самой развивающейся деятельности ребенка, может быть правильно понята и ведущая роль воспитания, воздействующего именно на деятельность ребенка,

на его отношения к действительности и поэтому определяющего его психику, его сознание.

Жизнь или деятельность в целом не складывается, однако, механически из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие — меньше; одни играют главную роль в развитии, другие — подчиненную. Поэтому нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности.

В соответствии с этим можно сказать, что каждая стадия психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным, ведущим типом его деятельности.

Признаком перехода от одной стадии к другой является именно изменение ведущего типа деятельности, ведущего отношения ребенка к действительности.

Что же такое «ведущий тип деятельности»?

Признаком ведущей деятельности отнюдь не являются чисто количественные показатели. Ведущая деятельность — это не просто деятельность, наиболее часто встречающаяся на данном этапе развития, деятельность, которой ребенок отдает больше всего времени.

Ведущей мы называем такую деятельность ребенка, которая характеризуется следующими тремя признаками.

Во-первых, это такая деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие, новые виды деятельности. Так, например, обучение в более тесном значении этого слова, впервые появляющееся уже в дошкольном детстве, прежде возникает в игре, т. е. именно в ведущей на данной стадии развития деятельности. Ребенок начинает учиться играя.

Во-вторых, ведущая деятельность — это такая деятельность, в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы. Так, например, в игре впервые формируются процессы активного воображения ребенка, в учении — процессы отвлеченного мышления. Из этого не следует, что формирование или перестройка всех психических процессов происходит только внутри ведущей деятельности. Некоторые психические процессы формируются и перестраиваются не непосредственно в самой ведущей деятельности, но и в других видах деятельности, генетически с ней связанных. Так, например, процессы абстрагирования и обобщения цвета формируются в дошкольном возрасте не в самой игре, но в рисовании, цветной аппликации и т. п., т. е. в тех видах деятельности, которые лишь в своем истоке связаны с игровой деятельностью.

В-третьих, ведущая деятельность — это такая деятельность, от которой ближайшим образом зависят

наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения личности ребенка. Так, например, ребенок-дошкольник именно в игре осваивает общественные функции и соответствующие нормы поведения людей («каким бывает красноармеец», «что делает на заводе директор, инженер, рабочий»), а это является весьма важным моментом формирования его личности.

Таким образом, ведущая деятельность — это такая деятельность, развитие которой обуславливает главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития.

Стадии развития психики ребенка характеризуются, однако, не только определенным содержанием ведущей деятельности ребенка, но и определенной последовательностью во времени, т. е. определенной связью с возрастом детей. Ни содержание стадий, ни их последовательность во времени не являются, однако, чем-то раз навсегда данным и неизменным. <...>

Таким образом, не возраст ребенка как таковой определяет содержание стадии развития, а сами возрастные границы стадии зависят от их содержания и изменяются вместе с изменением общественно-исторических условий.

Эти условия определяют также, какая именно деятельность ребенка становится ведущей на данной стадии развития его психики. Овладение непосредственно окружающей ребенка предметной действительностью, игра, в которой ребенок овладевает более широким кругом явлений и человеческих отношений, систематическое учение в школе и далее специальная подготовительная или трудовая деятельность — такова последовательная смена ведущих деятельностей, ведущих отношений, которые мы можем констатировать в наше время и в наших условиях.

Какие же отношения связывают между собой ведущий тип деятельности ребенка и то реальное место, которое занимает ребенок в системе общественных отношений? Как связаны между собой изменение этого места и изменение ведущей деятельности ребенка?

В самой общей форме ответ на этот вопрос состоит в том, что в ходе развития прежнее место, занимаемое ребенком в окружающем его мире человеческих отношений, начинает сознаваться им как не соответствующее его возможностям, и он стремится изменить его.

Возникает открытое противоречие между образом жизни ребенка и его возможностями, уже определившими этот образ жизни. В соответствии с этим его деятельность перестраивается. Тем самым совершается переход к новой стадии развития его психической жизни.

В качестве примера можно привести хотя бы случаи «перерастания» ребенком своего дошкольного детства. Вначале, в младшей и средней группах дет-

ского сада, ребенок охотно и с интересом принимает участие в жизни группы, его игры и занятия полны для него смысла, он охотно делится со старшими своими достижениями: показывает свои рисунки, читает стишки, рассказывает о событиях на очередной прогулке. Его вовсе не смущает то, что взрослые выслушивают его с улыбкой, рассеянно, часто не уделяя должного внимания всем этим важным для ребенка вещам. Для него самого они имеют смысл, и этого достаточно, чтобы они заполняли его жизнь.

Но проходит некоторое время, знания ребенка расширяются, увеличиваются его умения, растут его силы, и в результате деятельность в детском саду теряет для него свой прежний смысл и он все больше «выпадает» из жизни детского сада. Вернее, он пытается найти в ней новое содержание; образуются группы детей, начинающих жить своей особой, скрытой, уже совсем не «дошкольной» жизнью; улица, двор, общество старших детей делаются все более привлекательными. Все чаще самоутверждение ребенка приобретает формы, нарушающие дисциплину. Это так называемый кризис семи лет.

Если ребенок останется еще целый год вне школы, а в семье на него по-прежнему будут смотреть как на малыша и он не будет всерьез вовлечен в ее трудовую жизнь, то этот кризис может обостриться чрезвычайно. Ребенок, лишенный общественных обязанностей, сам найдет их, может быть, в совершенно уродливых формах.

Такие кризисы — кризисы трех лет, семи лет, кризис подросткового возраста, кризис юности — всегда связаны со сменой стадий. Они в яркой и очевидной форме показывают, что существует именно внутренняя необходимость этих смен, этих переходов от одной стадии к другой. Но неизбежны ли эти кризисы в развитии ребенка? <...>

В действительности кризисы отнюдь не являются неизбежными спутниками психического развития. Неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии. Наоборот, кризис — это свидетельство не совершившегося своевременно перелома, сдвига. Кризисов вовсе может не быть, если психическое развитие ребенка складывается не стихийно, а является разумно управляемым процессом — управляемым воспитанием.

В нормальных случаях смена ведущего типа деятельности ребенка и его переход от одной стадии развития к другой отвечают возникающей внутренней необходимости и совершаются в связи с тем, что ребенок ставится воспитанием перед новыми задачами, соответствующими его изменившимся возможностям и его новому сознанию.

Как же происходит на этой основе смена ведущей деятельности ребенка?

Чтобы ответить на этот вопрос, надо предварительно остановиться на разграничении двух понятий: деятельности и действия.



Мы называем деятельностью не всякий процесс. Этим термином мы обозначаем только такие процессы, которые, осуществляя то или иное отношение человека к миру, отвечают особой, соответствующей им потребности. Такой процесс, как, например, запоминание, мы не называем собственно деятельностью, потому что этот процесс, как правило, сам по себе не осуществляет никакого самостоятельного отношения к миру и не отвечает никакой особой потребности.

Мы называем деятельностью процессы, которые характеризуются психологически тем, что то, на что направлен данный процесс в целом (его предмет), всегда совпадает с тем объективным, что побуждает субъекта к данной деятельности, т. е. мотивом.

Поясним это примером. Допустим, что учащийся, готовясь к экзамену, читает книгу по истории. Является ли это психологически процессом, который мы условились называть собственно деятельностью? Сразу ответить на этот вопрос нельзя, потому что психологическая характеристика данного процесса требует сказать, что он представляет собой для самого субъекта. А для этого нужен уже некоторый психологический анализ самого процесса.

Допустим, что к нашему учащемуся зашел его товарищ и сообщил ему, что книга, которую он читает, вовсе не нужна для подготовки к экзамену. Тогда может случиться следующее: либо учащийся немедленно отложит эту книгу в сторону, либо будет продол-

жать читать ее, или, может быть, оставит ее, но оставит с сожалением, нехотя. В последних случаях очевидно, что то, на что был направлен процесс чтения, т. е. содержание данной книги, само по себе побуждало чтение, было его мотивом. Иначе говоря, в овладении ее содержанием непосредственно находила свое удовлетворение какая-то особая потребность учащегося — потребность узнать, понять, уяснить себе то, о чем говорится в книге.

Другое дело, если будет иметь место первый случай. Если наш учащийся, узнав, что содержание книги не входит в программу испытания, охотно бросает чтение, то ясно, что мотивом, побуждавшим его читать, было не само по себе содержание книги, а лишь необходимость сдать экзамен. То, на что было направлено чтение, не совпадало с тем, что побуждало ученика читать. Следовательно, в данном случае чтение не было собственно деятельностью. Деятельностью здесь была подготовка к экзаменам, а не чтение книги самой по себе.

Другая важная психологическая особенность деятельности состоит в том, что с деятельностью специфически связан особый класс психических переживаний — эмоции и чувства. Эти переживания зависят не от отдельных, частных процессов, но всегда определяются предметом, течением и судьбой той деятельности, в состав которой они входят...

(Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М., 1981. — С. 509–519.)

