[Возрастная психология Древней Греции 2](#_Toc60017217)

[Подход к психическому развитию детей в период эллинизма. 4](#_Toc60017218)

[Психологические аспекты обучения и воспитания детей в период средневековья. 6](#_Toc60017219)

[Вопросы психологического развития детей в эпоху Возрождения. 9](#_Toc60017220)

[Список использованной литературы. 11](#_Toc60017221)

# Возрастная психология Древней Греции

Исследования психического развития детей начались со вре­мен античной психологии. Первые же работы, связанные с поиска­ми основ психики, основ души (первоосновы души — архе), при­вели психологов к идее о развитии души и необходимости изу­чить как факторы, определяющие (детерминирующие) это разви­тие, так и его этапы.

Одним из первых ученых, исследовавших проблему развития (генезиса) психики, был известный философ **Гераклит.** Им была разработана идея мирового года (по аналогии со временами года), которую он перенес и на развитие души. Он считал, что душа человека рождается, растет и совершенствуется, затем постепен­но старится и, наконец, умирает. Проводя сравнение между ду­шой и огнем, который, по его мнению, является первоосновой мира, Гераклит измерял степень совершенства и зрелости души по степени ее огненности. Так, душа ребенка еще сырая, влаж­ная, постепенно она высыхает, становится все более огненной, зрелой, способной к четкому и ясному мышлению. В старости душа опять постепенно пропитывается влагой, отсыревает и че­ловек начинает плохо и медленно соображать. Таким образом, Гераклит не только впервые сказал о развитии души, но и связал это развитие с мышлением, отождествляя психическое развитие с развитием интеллекта. Такой подход характерен для многих теорий психического развития, в которых предполагается, что фор­мирование личности, эмоциональной и волевой сферы детей яв­ляется лишь следствием развития интеллекта

Впервые вопрос о развитии личности детей и формировании у них нравственного, социально одобряемого поведения был по­ставлен греческим ученым **Протагором,** одним из основателей школы софистов. Именно ему принадлежит знаменитое изрече­ние: «Человек есть мера всех вещей». Это изречение предпола­гает относительность и субъективность человеческих знаний, невозможность выработать общее для всех понятие, в том числе и понятие добра и зла, так как то, что есть добро с точки зрения одного человека, то по мерке другого может быть злом. В то же время Протагор говорил о том, что, с точки зрения общества, существует понятие блага и зла, понятие о хорошем и плохом поведении. Именно он впервые поставил вопрос о том, можно ли человека путем планомерного воздействия на него в личном общении сделать лучше в нравственном смысле, помочь ему преодолеть трудности жизни. Целью такого воздействия он считал не только совершенствование человека с точки зрения объективных критериев нравственности, но и помощь в его адаптации к тем социальным условиям, в которых он живет. С точки зрения Протагора, естественное развитие души ребенка, без целенаправленного социального воздействия на него, не может помочь ему в такой социализации. Так, уже в Древней Греции был впервые поставлен вопрос о том, какие условия являются оптимальными для формирования социально активной и адап­тированной личности ребенка. Протагор пришел к выводу, что, с точки зрения социальной адаптации, наиболее важно именно внешнее влияние, которое заключается в обучении детей при­емам воздействия на других. В условиях греческой демократии одним из способов такого воздействия было ораторское искус­ство, способность словом увлекать людей и убеждать их в своей правоте. Поэтому именно обучение приемам ораторского ис­кусства считал Протагор главным при воспитании детей. Эту точку зрения разделяли многие ученые Древней Греции и Рима, а потому способности, связанные с ораторским искусством, счи­тались одними из самых главных критериев одаренности. Спо­собность к красноречию давала возможность более активного участия в общественной жизни, помогала достичь более высо­кого статуса. Поэтому Протагор считал, что благодаря обуче­нию и упражнению человек может нравственно усовершенство­ваться и стать более достойным гражданином.

Особое внимание на формирование психики детей обращали и такие выдающиеся ученые Древней Греции, как Демокрит, Со­крат, Платон и Аристотель.

Главная цель воспитания, по **Сократу**, — личное самосовершенствование че­ловека, в образовании которого он выделял две ступени — изу­чение этики и изучение жизненных специальных практических вопросов. Этот подход к воспитанию вытекал из основных поло­жений психологической концепции Сократа.

Одним из важнейших положений Сократа была идея о том, что существует абсолютное знание, абсолютная истина, которую человек может познать в своем размышлении о природе вещей и передать другим. Доказывая, что такое абсолютное знание не только существует, но и может передаваться одним человеком другому, Сократ одним из первых в психологии обратился к речи, утверждая, что истина зафиксирована в общих понятиях, в сло­вах и в таком виде передается от поколения к поколению. Таким образом, он впервые связал мыслительный процесс со словом. Позднее это положение развил его ученик Платон, отождествив­ший мышление и внутреннюю речь.

Однако абсолютное знание невозможно вложить в душу ре­бенка в готовом виде. Невозможна не только передача готового знания, но и передача отношения к нему, этических норм и по­нятий о нравственности и добродетели. Эти чувства можно толь­ко развивать из тех зародышей, что имеются в душе ребенка. Причем развивать их должен сам ребенок, а взрослый лишь по­могает ему в этом процессе. Фактически речь идет о том, что бессознательное знание, которое до определенной поры дремало в душе ребенка, необходимо сделать осознанным, а потому ак­тивно и сознательно управляющим поведением.

Актуализация врожденных знаний возможна под влиянием внутренней потребности в этом знании или внешнего побужде­ния. Таким внешним побуждением может стать восприятие ка­кой-то вещи, а может и обучение. Поэтому Сократ одним из пер­вых психологов поднял вопрос о необходимости разработки мето­да, при помощи которого можно помочь актуализации знаний, заложенных в душе ребенка. Он считал, что такой метод основывается на диалоге учителя и ученика, при котором учитель направляет течение мысли ребенка, помогая ему осознать необ­ходимые для решения конкретной проблемы знания. Это и был знаменитый метод сократической беседы. В ее основе лежал раз­работанный Сократом метод «наводящих размышлений", при по­мощи которых детей подводили к определенному знанию.

Главное открытие, к которому подводил Со­крат своих собеседников, заключалось в том, что всеобщее, абсо­лютное находится в уме и только из него должно выводиться. Фактически это было первой попыткой разработать технологию проблемного обучения, так как перед учеником ставили опреде­ленную проблему в виде вопроса-утверждения, а затем помогали доказать данное утверждение (или опровергнуть его), наводя на правильный ответ системой вопросов, помогающих выстроить ал­горитм решения данной проблемы.

Таким образом, уже первые исследования психического раз­вития приводили мыслителей Древней Греции к идее о необходи­мости применения полученных знаний о законах психической жизни к процессу обучения и воспитания детей.

На факторы, обеспечивающие гармоническое развитие детей, прежде всего развитие их интеллекта и нравственности, большое внимание обращали и такие выдающиеся психологи, как Платон и Аристотель.

Исследуя познавательные процессы, **Платон** говорил об ощу­щении, памяти и мышлении, причем он стал первым ученым, заговорившим о памяти как о самостоятельном психическом про­цессе. Он дал ей определение — «отпечаток перстня на воске» — и считает ее одним из основных этапов в процессе познания окружающего.

Говоря о психическом развитии детей, Платон подчеркивал, что обучение учит их не только правильно мыслить, но и совершать правильные поступки, так как именно разум, мышление должны руководить поведением человека. С этой целью он считал необходимым уже в детском возрасте прививать привычку действовать под влиянием разума, а не чувств. Платон писал о том, что практическая деятельность человека, успех его поступков всецело зависит от сознания того, что это за поступок, каков его смысл, без этого невозможно ни жить, ни действовать.

Не менее важным для Платона был и вопрос об исследова­нии индивидуальных склонностей и способностей детей, особен­но с точки зрения их профессиональной пригодности и будущего социального статуса. Требования к профессиональной идентифи­кации, так же как и к формированию понятийного мышления и произвольной и сознательной регуляции поведения, являлись од­ним из главных положений теории коллективного воспитания Платона, основы которой он подробно изложил в своем диалоге «О государстве». Он писал о необходимости профессионального отбора и тестирования детей, поскольку уже в детстве можно оценить не только интеллектуальный уровень, но и склонности ребенка, и воспитывать его согласно его будущему предназначе­нию. Для этого необходимо изучать особенности души каждого ребенка, выявляя качества, присущие мудрецу, воину или ремес­леннику. Кроме наблюдения за поведением и склонностями де­тей в процессе обучения, при такой диагностике Платон считал необходимым основываться и на осознанных предпочтениях и самоотчетах самих детей, которые должны осознавать свои склон­ности и способности.

Таким образом, в работах ученых того времени впервые были сформулированы многие проблемы психического развития детей, прежде всего вопросы, связанные с развитием интеллекта, творческой деятельности, а также с изучением роли индивиду­альных качеств и способностей в становлении поведения, форми­ровании активной, но социально адаптированной личности ре­бенка. Так, в этот период в возрастной психологии исследовались проблемы генезиса понятий, условий, способствующих правиль­ной социализации детей, факторов, влияющих на психическое развитие. Тогда же впервые появилась и идея о гармоническом развитии человека, которое понималось как развитие знаний, твор­ческих способностей, укрепление тела.

# Подход к психическому развитию детей в период эллинизма.

Исследования закономерностей психического развития про­должались и в новый период развития греческого общества, так называемый период эллинизма.

В римских школах сохранялись традиционные подходы к вос­питанию и обучению детей. Особое внимание римские, как и греческие, педагоги и психологи обращали на развитие у детей памяти, которую со времен Платона считали одним из главных психических процессов, основу накопления знаний. Большое зна­чение придавалось и исследованиям способностей детей.

В это же время появились новые исследования индивидуаль­ных особенностей детей, причем учитывались не только их спо­собности и интересы, но и их отношение к стилю общения с учителем. Тот же Квинтилиан писал о том, что одних детей надо держать в строгости, а другие лучше учатся, если их часто хва­лить и поощрять.

Проблема этического, нравственного развития и формирова­ния нравственной, социально адаптированной личности ребенка в эллинистический период выходит на первый план и становится одной из важнейших проблем психологической науки. И логи­ка развития самой науки, и логика развития общества привели к тому, что этические вопросы стали занимать все более значимое место в общественном и научном сознании.

Необходимо отметить, что в науке того времени не существо­вало единой точки зрения на проблему соотношения поведения и нравственности, и ведущие психологические школы эллинизма по-разному отвечали на вопрос о том, что является нравствен­ным и безнравственным, какое поведение следует рассматривать как социально желательное. Важное значение (особенно для дет­ской и педагогической психологии) имели и дискуссии о том, обязан ли человек подчиняться внешним правилам, законам об­щества или же он должен следовать только собственным пред­ставлениям о добре и зле, собственным желаниям и нормам. Соответственно по-разному строился и процесс воспитания ре­бенка, формирования у него разных мотивов и правил поведе­ния, разных эмоциональных и этических эталонов.

Школа киников исходила из того, что истинная личность долж­на проявлять негативизм, демонстративное игнорирование обще­ственного мнения. С их точки зрения каждый человек самодо­статочен, т.е. имеет все необходимое для духовной, этической жизни в себе самом. Однако, как подчеркивал один из ведущих ученых этой школы **Диоген Синопский,** не каждый человек способен понять себя, прийти к самому себе и довольствоваться тем, что он имеет в себе. Люди привыкли к помощи общества, других людей, к комфорту.

Поэтому единственный путь к нравственному совершенству — это путь к себе, путь, ограничивающий контакты и зависимость от внешнего мира. Лучше всего таким самосовершенствованием заниматься с раннего детства, поэтому должны быть специаль­ные школы киников для детей, хотя такое обучение возможно и в зрелом возрасте.

Более распространенным был подход известного греческого философа и психолога **Эпикура,** который доказывал, что не негативизм, но отчуждение, уход от общества есть наиболее этически верный путь духовного саморазвития и самосовершенствования.

Эпикур подчеркивал, что с раннего детства детей надо учить различать свои желания и строить свое поведение, опираясь на это знание. Он утверждал, что все, что вызывает приятные чувства, является нравственным, говоря о том, что «нельзя жить приятно, не живя разумно, нравственно и справедливо, и наоборот, нельзя жить разумно, нравственно и справедливо, не живя приятно».

Однако с точки зрения возрастной психологии, вопросов вос­питания и социализации детей в позиции Эпикура были и уязви­мые места, так как в том случае, если человек в себе и только в себе находит силы для своей деятельности, сам себя и наказыва­ет и поощряет, у него отсутствует необходимая для многих опо­ра, помогающая преодолеть трудности и искушения, дающая на­дежду на то, что кто-то оценит его поведение и наградит. Если ребенка, как говорил Эпикур, учить опираться только на соб­ственные силы, не бояться неудач и осуждения, то такое воспи­тание, безусловно, поможет быстрее найти свою дорогу сильным людям, но может быть болезненно и даже опасно для слабых, которым нужна помощь и поддержка. Эпикур считал, что страх перед учителями, так же как и перед богами, тормозит развитие человека. Однако наказание является не только острасткой и бичом для непослушных, оно помогает слабым людям держать себя в узде и не преступать закон. Оно также помогает тревожным и медлительным детям ориентироваться в окружающем мире, по­казывает им границы собственных возможностей. Для многих детей (и для некоторых взрослых) пропадает и прелесть поступка, за который никто не похвалит. Поэтому проповедуемый Эпикуром подход к воспитанию не мог быть приемлем для всех и давал хороший эффект в основном для решительных и уверенных в себе детей. Современные психологи и педагоги также дискутиру­ют о том, какой стиль общения наиболее благоприятен для де­тей — авторитарный или демократический. Данные многих оте­чественных и зарубежных ученых показывают, что демократи­ческий стиль (о котором фактически и говорил Эпикур) наиболее благоприятен для сильных, импульсивных, гибких детей, но не всегда пригоден для слабых, инертных и тревожных.

О внутренней независимости, автономии человека говорили и **стоики.** Однако, в отличие от Эпикура, они подчеркивали необ­ходимость ранней социализации, подчинения законам, действу­ющим в данном обществе, говоря о том, что каждый должен «чест­но выполнять возложенную на него роль». Эта школа разрабаты­вала более приемлемую для большинства людей этическую кон­цепцию и постепенно получила широкое распространение.

Необходимо отметить, что в концепции стоиков не было мыс­лей о пассивности, беспомощности людей, наоборот, она была преисполнена веры в человека, в могущество его разума. **Сенека** писал о том, что деятельный человек не станет отчаиваться, если у него что-либо не получается. Такой человек на минуту остано­вится, вздохнет, скажет: «Не судьба!», улыбнется и снова при­мется за дела. С ранних лет детям внушали, что они могут абсо­лютно все понять и преодолеть. **Марк Аврелий** в своем наставле­нии юношам писал: «Если тебе недоступно что-то, не думай, что это недоступно всем, но если это доступно кому-то, то и тебе также, ибо ты — человек». Таким образом, каждый ребенок дол­жен был понять, что, несмотря на внешние ограничения (бед­ность, болезнь, рабство и т.п.), в нравственном и интеллектуаль­ном плане он ничем не отличается от более удачливых сверст­ников и потому законы и требования для него те же, что и для них.

С точки зрения стоиков, единственным ограничением для сво­боды и нравственного самосовершенствования человека являют­ся аффекты, которые нарушают разумный строй жизни и бод­рость духа. Они представляются и главной опасностью, мешаю­щей процессу этического воспитания, а потому стихию чувств необходимо обуздать в детях для их же пользы. Человеку также необходимо научиться соблюдать правила поведения, диктуемые его ролью, чтобы получать как можно меньше замечаний от дру­гих людей, ущемляющих его достоинство. Уже в детстве важно обучать людей упражнениям, помогающим борьбе с аффектами.

Стоиками была разработана теория аффектов, в том числе и способы борьбы с ними, которым необходимо было обучать детей уже с первых лет жизни. Они открыли, что аффекты связаны с телесными изменениями, доказав, что первой стадией развития аф­фекта становятся соматические изменения, следствием которых яв­ляются психологические — человеку кажется, что то-то случилось и надо реагировать. Соответственно и при борьбе с аффектом телес­ные выражения, движения играют большую роль, усиливая аффект. Поэтому нельзя придавать аффекту внешнее выражение, так как тогда с ним будет труднее бороться. Об этом же много позже писал Ч. Дарвин, который исследовал связь эмоций с выразительными движениями. Стоики также подчеркивали, что аффект нельзя уси­ливать воображением и нельзя одобрять поведение, связанное с ним. Такие упражнения, особенно в детском возрасте, они считали основой формирования нравственной личности.

Однако если закономерности формирования и преодоления аффектов нашли достаточно широкое распространение в психоло­го-педагогической практике, то идеи стоиков о развитии социаль­но-адаптированной, послушной, но внутренне независимой и са­мостоятельной личности не получили адекватного воплощения.

Проблемы этического воспитания, поставленные еще в Древ­ней Греции, не потеряли своей актуальности и сегодня, что дела­ет особенно значимым анализ взглядов ученых того времени.

# Психологические аспекты обучения и воспитания детей в период средневековья.

Вопросы психического развития и, особенно, формирования социально адаптированной личности получили новое развитие в средние века, с III в. по XIV в. В этот период религия оказывала серьезное влияние на развитие науки, особенно такой социально ориентированной, как психология. Поскольку вопросы души, ду­ховной жизни и самосовершенствования стали предметом рели­гии, изменился и предмет психологии, которая из науки о душе постепенно стала превращаться в науку о познавательных процес­сах. В детской психологии на первый план в это время вышли проблемы развития познания, исследования основных познава­тельных процессов как этапов развития познания у детей, дина­мики их становления и методов их формирования.

Одним из первых новый подход к пониманию души и ее гене­зиса сформулировал выдающийся греческий философ **Плотин,** который преподавал в Риме свое учение, включающее новые мо­менты в трактовке души и ее способностей. Это учение в даль­нейшем было названо неоплатонизмом, поскольку, отправляясь от учения Платона, Плотин внес в него собственную трактовку возможностей человеческой души. Одним из главных качеств души выступало ее единство. Она сама создает единство и потому не может ни порождаться отдельными элементами, ни быть из них построенной. Таким образом, Плотин ввел важное для современ­ной возрастной психологии понятие единства, или целостности, сознания и личности человека, которое формируется в первые годы жизни и является основой тождественности (идентичности) человека самому себе.

Не менее важным было и положение Плотина о самосозна­нии как основе достижения этого единства. Он доказывал, что мир состоит из нескольких концентрических кругов, в центре которых размещается всеобщий разум, излучающий знания так же, как солнце излучает тепло. Далее по кругам в его учении размещались души, тела людей, животных, неодушевленные пред­меты. При этом в душе выделялось две стороны — обращенная к разуму и обращенная к внешнему миру. Та сторона души, кото­рая обращена к разуму, больше освещается его светом, более возвышенна по сравнению с телесной стороной души, больше склонна к познанию.

Говоря о развитии детей, Плотин выделяет три пути позна­ния. Обращаясь к природе, душа познает окружающий мир по­средством ощущений. Этот путь является основой формирования новых знаний об окружающем мире и становится главным на­правлением воздействия на ребенка.

Душа также может обратиться к себе самой, т.е. вводится понятие о самонаблюдении, посредством которого человек полу­чает знания о себе. Вводится и третий путь познания — душа обращается к всеобщему разуму и, сливаясь с ним, извлекает те знания, которые хранятся в нем. В принципе об этом пути гово­рил и Платон, однако у неоплатонистов впервые подчеркивается непосредственный характер этого способа передачи знания. Пло­тин утверждал, что этой передаче предшествует особое состоя­ние души, так называемый экстаз. В этом состоянии человек при­ходит к мысли о том, что он и разум — единое. Позже, уже в христианстве, идеи об этом способе познания развивались направлением, которое назвали мистикой. Мистики отрицали необ­ходимость посредника (священника) между человеком и Богом и настаивали на том, что в момент наивысшей кульминации мо­литвенного состояния, которое они также называли экстазом, бо­жественное откровение снисходит на человека, и ему открывают­ся истины.

Таким образом, знание об общих закономерностях мира ребе­нок может получить без посредников, обращаясь непосредственно к всемирному разуму: знание об окружающем мире и его законах, в частности о правилах и нормах поведения, он получа­ет от окружающих взрослых, а знание о себе самом он может получить только на основе самонаблюдения, обращаясь к соб­ственной душе.

Выделив обращенность души на себя в качестве одного из направлений ее активности, Плотин понимает психическое дей­ствие любого уровня как чисто духовное. Не только «чистое» мышление, но и все другие проявления жизни трактуются как производные души. Уже в ощущениях душа действует, а не только испытывает. В процессах же памяти, где нет непосредственной за­висимости от внешнего, она получает полный простор. Память — это не запас впечатлений, она есть не что иное, как знание души о своих прежних действиях, поэтому она является основой един­ства сознания, соединяя в нем прошлое и настоящее. Но душа обладает не только памятью на совершенные действия. Ей свой­ственно знание и о тех актах, которые она производит в данный момент, будь то акты чувственного или интеллектуального ха­рактера. В ней возникает образ, отображение ее собственной ра­боты. К ходу ее действий как бы пристраивается отражательный аппарат, дублирующий этот ход в виде представления о нем, именуемого фантазией. Таким образом, у человека существует сопровождающее все психические функции внутреннее представ­ление, способность к осознанию которого необходимо развивать уже с первых лет жизни ребенка. У Плотина психология впервые становится наукой о явлениях сознания, понятого как самосозна­ние, а самосознание служит главным гарантом и основой един­ства сознания, личности человека, способного к интроспекции — наблюдению и анализу собственных состояний.

Дальнейшее развитие учения о самосознании и познаватель­ной активности души связано с именем известного римского ученого и богослова Августина Аврелия, который вошел в исто­рию науки под именем **Августина Блаженного**. Его учение озна­меновало переход от античной традиции к средневековому хрис­тианскому мировоззрению. Считая душу орудием, которое правит телом, он утверждал, что ее основу образует воля, а не разум. Тем самым он стал основоположником учения, названного впослед­ствии волюнтаризмом (от латинского «волюнтас» — воля).

Важным моментом для детской психологии было и резкое осуждение насилия над ребенком, стрем­ления взрослых жестко управлять его поведением и направлять его интересы. Августин утверждал, что направляется волевая ак­тивность только Богом, причем это управление производится при помощи самосознания, т.е. осознания самим ребенком своих воз­можностей и стремлений. Такой путь саморазвития был описан Августином в его «Исповеди», полной глубоких размышлений об отношениях личности с другими людьми. Показав коллизии ста­новления личности, Августин в этой работе создал в европейской культуре традицию «исповедей» как сочинений, воссоздающих процесс осмысления индивидом своей жизни и стремления к са­мосовершенствованию.

Большое значение в этот период придавалась разработке спо­собов преодоления отклонений в психическом развитии детей, формированию конформной, но активной в границах социаль­ной роли личности.

В этот период широкое распространение находили работы стоиков, связанные с формированием у детей таких качеств, как терпение, умение стойко переносить трудности, посылаемые судь­бой, хотя вторая часть их учения о необходимости формирования внутренней свободы и чувства собственного достоинства не на­ходила отклика в науке того времени.

Разрабатывались в то время и способы снижения внутренней напряженности, стресса, технологии преодоления невротических состояний. К этим способам относились прежде всего элементы карнавальной культуры, так как возможность на время изменить свой статус, забыть о жестких, регламентированных обязаннос­тях и нормах поведения открывала простор для катарсического очищения в карнавальной деятельности. Нарушения всех запре­тов, которые так регламентировали жизнь, давали возможность снизить уровень эмоциональной напряженности, избавиться от страха и чувства тревоги.

С VIII в. по XI в. исследования психического развития и спо­собов влияния на этот процесс велись главным образом на Вос­токе, куда переместились основные психологические и философ­ские школы из Греции и Рима. Большое значение имел и тот факт, что арабские ученые настаивали на том, что исследования психического развития детей должны основываться не только на философских концепциях о душе, но и на данных естественных наук, прежде всего медицины.

Известный арабский мыслитель **Ибн Рушд** (латинизирован­ное имя **Аверроэс)** жил в Испании, Марокко, где занимал долж­ность судьи и придворного врача. Основные его труды представ­ляли собой оригинальный комментарий к сочинениям Аристоте­ля. Этот комментарий приобрел значение самостоятельного уче­ния, которое оказало большое влияние на западноевропейскую мысль эпохи средневековья.

Ибн Рушд доказывал, что, следуя Аристотелю, необходимо изучать неразрывные связи между функциями организма и теми ощущениями, чувствами, мыслями, которые человек испытывает в качестве процессов, присущих его душе. Как врач, Ибн Рушд, тщательно изучая устройство человеческого тела и его органы чувств, показал зависимость восприятия окружающего мира от свойств нервной системы.

Таким образом, развитие знаний о психике детей путей воздействия на нее обогатились в средние века многими важными данными, в частности методами экспериментального иссле­дования и регуляции эмоциональных состояний, в том числе и аффективных реакций. В то же время способы обучения и воспи­тания детей, общий стиль общения взрослых с детьми серьезно отставали от тех данных, которые были получены наукой и нуж­дались в переосмыслении. Именно эти вопросы, связанные с прак­тикой воздействия на психическое развитие и формирование лич­ности ребенка, и встали прежде всего перед учеными в эпоху Возрождения.

# Вопросы психологического развития детей в эпоху Возрождения.

Против схоластических и авторитарных, не учитывающих интересы и индивидуальные стремления детей, подходов к их воспитанию, выступили ученые-гуманисты в эпоху Возрожде­ния, стремясь восстановить основы классического образования, развить у воспитателей интерес к личности ребенка. Большое внимание уделялось и разработке новых принципов обучения, ведущими из которых стали наглядность и природосообразность, о которых впервые заговорил еще Аристотель.

**Эразм Роттердамский** считал, что честолюбивые притя­зания, которые использовались как средства стимулирования обучения, вредны для нравствен­ного развития.

Английский психолог **Роджер Бэкон** одним из первых высту­пил против схоластических методов обучения, основывающихся на заучивании определенных догматов. Он ратовал за развитие объективного знания, доказывая, что опыт, эксперимент и мате­матика должны быть положены в основу всех наук. Основываясь на взглядах Аристотеля, Бэкон доказывал, что ощущения явля­ются ведущим психическим процессом, материалом, из которого рождается знание, а потому чисто вербальные методы обучения детей не отвечают задаче развития их интеллекта. Ему же при­надлежит известный тезис: «Знание — сила», доказывавший без­граничность способностей и возможностей человеческого ума.

О необходимости формирования у детей способности наблю­дать и делать правильные выводы из полученных данных писал и известный испанский ученый **Хуан Уарте.**

Уарте считал, что особенно важно установить внешние при­знаки, по которым можно было бы различать качества мозга, определяющие характер дарования. И хотя его собственные на­блюдения о соответствиях между телесными признаками и спо­собностями очень наивны (он, например, выделял в качестве та­ких признаков жесткость волос, особенности смеха и т.п.), сама идея о корреляции между внутренним и внешним являлась, как показал последующий путь дифференциальной психологии, вполне рациональной.

Однако, как справедливо отмечала известный немецкий пси­холог Шарлотта Бюлер, все, что в это время предпринималось для улучшения процесса преподавания, делалось в интересах пре­подавания в узком смысле слова, так как психическое развитие ребенка изучали лишь постольку, поскольку это служило целям оптимизации обучения. Такой подход характерен не только для Э. Роттердамского, но и для **X. Вивеса, Р. Бэкона, Я. Коменского.** Справедливо выступая против схоластики и зубрежки, которые не только отупляли детей, тормозили развитие их творческой и познавательной активности, но и снижали мотивацию к учебе, эти ученые стремились к соответствию с естественными метода­ми, к учету психических возможностей детей. Недостатком тако­го подхода было то, что призывая подражать природе, Вивес и Коменский понимали под природой прежде всего не внутреннюю природу детей, их мир и психические особенности, но окружаю­щий мир, в котором существуют примеры перехода от простой, низкоорганизованной материи к сложным, высокоорганизован­ным существам. Этим переходам от простого к сложному и стре­мились подражать преподаватели, разрабатывая свои методы обу­чения.

Однако и в таком механическом подходе была та ценность, что, анализируя этапы развития природы, ученые приходили к выводу о наличии соответствующих периодов в психическом раз­витии детей. Таким образом, были заложены основы периодиза­ции, хотя первая детальная научная периодизация была разрабо­тана только Ж.-Ж. Руссо.

# Список использованной литературы.

1. Богомолов А. С. Античная философия. М., 1985.
2. Ждан А.Н. История психологии. От античности до наших дней. - М., 1990.
3. Марцинковская Т. Д. История детской психологии. М., Владос, 1998.
4. Немов Р. С. Психология (учебник). Кн. 1. М., 1994.
5. Психология. Словарь. - М., 1990.
6. ЯрошевскиЙ М.Г. История психологии. - М., 1996