


Удмуртский государственный университет
Факультет романо-германской филологии

Л.С. ВЫГОТСКИЙ

ЛЕКЦИИ ПО ПЕДОЛОГИИ

ИЗДАТЕЛЬСКИЙ  ДОМ
"Удмуртский университет"

Ижевск
2001

ББК 88.8

В 92

Коллектив редакторов: Г.С. Кортаева, Т.И. Зеленина,
А.М. Горфункель, А.В. Жукова,
А.Н. Утехина, Н.В. Маханькова,
Т.И. Белова, Л.И. Маратканова

Выготский Л.С.

В 92 Лекции по педологии. Ижевск: Издательский дом "Удмуртский университет", 2001. 304с.

ISBN 5-7029-0402-8

В основу книги положены лекции выдающегося психолога XX в. Л.С. Выготского, прочитанные им в 1933–1934 гг. В доступной форме изложены фундаментальные проблемы педологии–специальной науки о развитии ребенка.

Предназначается как специалистам-педагогам, психологам, философам, лингвистам, преподавателям, аспирантам, студентам педагогических и медицинских вузов, так и всем, кто интересуется проблемами воспитания детей, в том числе и родителям.

ББК 88.8

ISBN 5-7029-0402-8

© Г.С. Кортаева, стенограммы лекций 1933–1934 гг., предисловие. 2001 г.

© ФРГФ – "ИЖ-ИЮГОС", общая редакция, подготовка оригинал-макета, 2001 г.

© Издательский дом "Удмуртский университет". 2001 г.

*К 100-летию со дня рождения
Л.С. Выготского*

*Посвящается памяти моего отца
С.А. Кортаева*

ПРЕДИСЛОВИЕ

Уважаемые читатели !

Книгу, которую вы держите, можно расценить как голос, доносящийся из далеких 30-х годов. Материалы, вошедшие в данное издание, хранились в нашем семейном архиве более 60 лет. Они принадлежали моему отцу, Коротаеву Серапиону Алексеевичу, который незадолго до смерти передал их мне.

Мой отец с 1929 по 1936 г. был студентом, затем аспирантом педологического отделения Ленинградского института им. А.И. Герцена. Его научным руководителем в студенческие и аспирантские годы был Л.С. Выготский. Тема диссертации отца была сформулирована так: “Развитие мышления школьника в процессе решения арифметических задач”.

После смерти Л.С. Выготского в 1934 г. научным руководителем отца стал директор института профессор С.З. Каценбоген. Но шли трагические и для Ленинграда, и для всей страны 30-е годы. С.З. Каценбоген был объявлен врагом народа и репрессирован. В 1931 г. умер профессор М.Я. Басов, особенно много работавший со студентами педологического отделения вуза. 4 июля 1936 г. вышло постановление ЦК ВКП(б) “О педологических извращениях в системе наркомпросов”. Педология была объявлена ложным направлением в науке. Именно в этот момент отец закончил аспирантуру, но путь к научной работе по специальности был закрыт. Мало того, когда он в 1952 г. обратился в ГАОРСС-3 Ленинградской области, чтобы получить хотя бы диплом об окончании вуза, то никаких сведений ни об окончании, ни тем более о защите диссертации не было. И сейчас мы знаем, почему такое могло случиться...

Некоторое время отец работал директором педучилища в г. Гдове Ленинградской области, заместителем директора учительского инсти-

туда в г. Омутнинске Кировской области, а с 1944 г. до выхода на пенсию – старшим преподавателем кафедры педагогики Удмуртского государственного пединститута (ныне Удмуртский государственный университет).

Каким же образом попали стенограммы лекций Л.С. Выготского отцу? В 1933 г. отец начал работать на курсах повышения квалификации учителей при Некрасовском педтехникуме в Ленинграде (у нас дома сохранилась фотография выпускников этого года), и Л.С. Выготский, чтобы как-то помочь начинающему преподавателю, стал передавать ему тексты своих лекций. Так получилось, что у отца оказались стенограммы лекций, прочитанные Л.С. Выготским в последние месяцы его жизни.

Л.С. Выготский часто прибегал к помощи стенографистов и издавал свои работы через стенограммы. Они напечатаны на желтой или темно-серой бумаге, очень похожей на оберточную. Некоторые слова, строки и даже страницы очень трудно прочесть – так неясно они пропечатаны. Но это передает особую атмосферу того времени, как-то ее характеризует. Может быть, в этом и состоит главная ценность таких документов.

По структуре материалы неоднородны. Первая часть, “Основы педологии”, в количестве семи пронумерованных лекций без названий была опубликована в 1935 г. Институтом им. А.И. Герцена тиражом в 100 экземпляров. По характеру издания можно судить, что данный текст самим Л.С. Выготским не был отредактирован. Вторая часть, “Проблема возраста”, сама структурно распадается. Почти половина ее, вероятно, готовилась им к печати как часть книги. В ней оговариваются главы, параграфы, текст представляет собой письменную речь, адресованную читателю, а не слушателю, как это делается в лекциях. Отсюда – упорядоченность структуры, логическая законченность мысли. Завершается вторая часть стенограммами четырех лекций, прочитанных в хронологической последовательности: апрель 1933 г., июнь 1933 г., февраль 1934 г., 3 мая 1934 г. 9 мая Лев Семенович слег, а 6 июня 1934 г. его не стало... По-видимому, лекций по возрастной проблематике было застенографировано больше, но у моего отца оказались только четыре, потому что проблемы именно школьного

возраста требовалось освещать учителям, прибывшим на повышение квалификации в Некрасовский педтехникум.

Проблема, с которой в первую очередь столкнулся коллектив редакторов, – текстологическая. Поскольку нами не ставилась задача достигнуть полного соответствия стенограмм лекций с академическими изданиями, чтобы сохранить своеобразие этих документов, то работа с текстом свелась к следующему. Во-первых, для удобства читателей были даны названия к первым семи лекциям. Это нетрудно было сделать, потому что Л.С. Выготский в начале каждой лекции четко оговаривает тему и определяет цель выступления. Во-вторых, раз это стенограммы лекций, то, естественно, что было что-то не понято стенографисткой, что-то искажено при расшифровке, что-то пропущено. Там, где была возможность внести поправки, чтобы избежать алогизма, неясности, это было сделано. Противоречивые или совсем непонятные места стенограммы были нами исключены с пометкой <...>; непонятные слова или части лекций стенографист сам пропускал, обозначая их многоточием. Не все термины и имена ученых удалось уточнить по имеющимся у нас справочникам, поэтому они даются в таком виде, как даны в стенограмме. Остальные поправки приводятся в тексте в квадратных скобках, а пояснения вынесены в постраничные сноски.

Коллектив редакторов стремился сохранить дух этих лекций, эмоциональность и выразительность устной речи автора, приведя ее лишь к современным грамматическим нормам, учитывая, что они были прочитаны аудитории, в образовательном отношении различной по уровню: одни слушатели пришли в вуз с производства, другие приехали из глубокой провинции по комсомольским путевкам.

Если говорить о содержательной стороне предлагаемых читателю материалов, то можно выделить целый ряд аспектов для их анализа: философский, педагогический, психологический, лингвистический, теоретический, практический (клинический, практика дошкольного и школьного воспитания) и, наверное, ряд других. Здесь в упорядоченной системе даются предмет, метод, категориальный аппарат и проблематика педологии, периодизация детских возрастов от новорожденности до 17 лет, характеристика различных периодов детского развития. Читателю предоставляется возможность самому составить представ-

ление об этом направлении в науке, оценить специфику подхода к ребенку, минуя определенную идеологическую призму.

Мне как преподавателю философии с более чем 30-летним вузовским стажем чрезвычайно важным в наследии Выготского представляется исследование проблем, которые стали актуальнейшими в философии конца XX века. Категории смысла, знака, значения, проблема связи понятия и слова, роль культуры в этом процессе в работах Л.С. Выготского получают по-настоящему философское освещение. Кроме того, мой опыт преподавания философских дисциплин в старших классах гуманитарно-педагогического лицея № 14 г. Ижевска подтверждает, как наследие Л.С. Выготского может помочь учителю сориентироваться в природе сложнейших мыслительных процессов школьника, когда его сознание начинает оперировать абстрактными философскими понятиями, какой барьер при этом оно берет. Это совершенно захватывающий для учителя момент, когда у старшеклассника начинает работать рефлексия, которую вполне можно назвать философской, когда он обретает чувство свободы в прочтении философского текста. Но все это требует неторопливого особого разговора.

Далее. Для современной педагогической практики чрезвычайно важной следует считать идею бережного отношения к индивидуальности ребенка. Именно на этом принципе Выготского строятся современные технологии обучения. В “Основах педологии” Выготский высказывает мысль о ценности умений ребенка работать, опираясь на чью-то помощь, подсказку, о том, что это нельзя считать ущербной формой работы мысли ребенка. Это очень правильная, гуманная мысль, обосновывающая, собственно говоря, принципы педагогики сотрудничества. Этот принцип, например, реализуется в детской школе “ЛИНГВА”, образованной в 1990 г. при факультете романо-германской филологии Удмуртского университета (научные руководители – декан Т.И. Зеленина, профессор А.Н. Утехина). В работе с родителями детей этой школы идеи Л.С. Выготского оказывают также неоценимую помощь.

В заключение мне хотелось бы сказать следующее. Я много лет думала о необходимости и возможности издания лекций по педологии

¹ См: Преподавание философских дисциплин как часть гуманитаризации среднего образования. Ижевск, 1996.

Л.С. Выготского. Разговаривая с крупными учеными нашей страны (философами, психологами, лингвистами), видела их интерес к этой проблеме, чувствовала их одобрение. Это профессора и академики Л.Н. Коган, В.Г. Иванов, Н.О. Гучинская, Н.В. Кузьмина, И.А. Зимняя, В.П. Зинченко. Я благодарна им за понимание и моральную поддержку. Последнее слово принадлежало дочери Льва Семеновича Гите Львовне Выготской, которая одобрила предпринятые нами шаги. Я хочу выразить ей глубокую признательность за это.

Первое издание стенограмм лекций Л.С. Выготского в Удмуртии стало возможным благодаря участию и финансовой помощи факультета романо-германской филологии Удмуртского университета в лице декана Т.И. Зелениной. Мои слова глубокой благодарности будут всегда обращены к ней за осуществление главной цели моей жизни. Мне хотелось бы выразить также признательность психологу факультета А.В. Жуковой, профессору кафедры психологии УдГУ А.М. Горфункель и редактору издательства В.И. Бацакало, которые проделали колоссальный труд при подготовке этой книги.

Думается, что данное издание будет интересным для теоретиков-исследователей наследия Л.С. Выготского, учителей-практиков, родителей и всех тех, кто имеет отношение к сохранению нашего культурного наследия.

Г. Коротаяева

ЧАСТЬ I
ОСНОВЫ
ПЕДОЛОГИИ

ЛЕКЦИЯ ПЕРВАЯ

Предмет педологии

Мы с вами должны сегодня начать курс педологии. Наш курс является пропедевтическим курсом, он должен нас ознакомить с основными понятиями этой дисциплины и с методикой исследования ребенка точно так, как пропедевтический курс в клинике начинается с ознакомления с основными понятиями, охватываемыми данной дисциплиной, и с изучения методики клинического исследования. За этим курсом должен идти уже курс частной, или возрастной, педологии, который должен вас в систематическом виде ознакомить с основными периодами детского развития.

Сегодня первая наша вступительная лекция должна быть посвящена выяснению двух вопросов: предмета и метода нашей науки, т.е. что изучает педология и как она это изучает. Это два основных вопроса, с которыми мы должны ознакомиться сегодня в самом начале нашего курса.

Прежде всего позвольте начать с первого вопроса: что изучает педология, а когда мы ознакомимся с предметом педологии, с его особенностями, то мы, естественно, сумеем подойти к решению второго вопроса: как следует этот предмет изучать и в чем своеобразие метода педологии по сравнению с методами других наук.

В буквальном переводе на русский язык педология означает “наука о ребенке”. Но, как это часто бывает, буквальный перевод какого-нибудь названия науки еще не выражает достаточно точно, что изучает наука в этом предмете. Можно изучать детские заболевания, патологию детского возраста, и это будет тоже, в известном смысле, наука о ребенке. Можно изучать воспитание ребенка в педагогике, и это тоже будет, до известной степени, наука о ребенке. Можно изучать психоло-

гию ребенка, и это тоже будет, в известной степени, наука о ребенке. Поэтому нужно с самого начала установить, что именно в ребенке является предметом педологического изучения. Поэтому более точно следовало бы сказать, что педология есть наука о развитии ребенка. **Развитие ребенка и есть прямой и непосредственный предмет нашей науки.**

Но такое определение все-таки всегда остается очень неполным, потому что сейчас же встает такой вопрос: хорошо, педология есть наука о развитии ребенка, и что же такое развитие ребенка? Без объяснения этого мы все-таки никогда не поймем, что такое предмет педологии. Поэтому позвольте для определения предмета педологии остановиться на некоторых основных особенностях и некоторых основных, самых общих законах детского развития. Если мы усвоим эти законы, мы сумеем обобщить их и сказать о том, что такое детское развитие. А тогда сумеем подойти и к вопросу, как его следует изучать, — к методу педологии.

Первым и основным законом, который характеризует детское развитие в отличие от целого ряда других процессов, является то, что детское развитие имеет очень сложную организацию во времени. Как всякий процесс, детское развитие есть исторический процесс, т.е. оно протекает во времени, имеет начало, имеет известные временные этапы своего развития и имеет конец. Но развитие не организовано таким образом во времени, чтобы, если можно так выразиться, ритм развития совпадал с ритмом времени, не организовано таким образом, чтобы в каждый хронологический промежуток времени ребенок проходил определенный кусок своего развития. Скажем, прошел год — ребенок в развитии продвинулся на столько-то, следующий год — на столько-то и т.д., т.е. **ритм развития**, последовательность этапов, которые проходит ребенок в развитии, сроки, которые нужны на то, чтобы ребенок прошел каждый этап, не совпадают с **ритмом времени**, **не совпадают с хронологическим исчислением времени**. Это можно пояснить с помощью двух примеров.

Во-первых, с астрономической, с хронологической точки зрения месяц всегда равен другому месяцу, год всегда равен другому году. Но с точки зрения развития ценность каждого месяца, ценность каждого года

измеряется тем, **какое место занимает этот месяц в цикле развития.** Например, вы знаете, вероятно, что в течение первых нескольких месяцев жизни ребенок очень быстро, очень интенсивно развивается, в частности, очень быстро идет приращение его веса и его роста. Здесь с точки зрения роста и веса увеличение массы тела и его длины каждый месяц оказывается очень важным этапом. В течение нескольких месяцев ребенок удваивает свой первоначальный вес. А дальше, если вы возьмете, скажем, школьный возраст, то увидите, что ребенок на протяжении нескольких лет не только не удваивает тот вес, с которым он вступил в данный возраст, но приращивание веса составляет ничтожную величину, выражаемую несколькими процентами, в то время как в том возрасте за тот же период времени оно составляет величину, выражаемую 100%.

Теперь представьте себе, что какой-нибудь ребенок, говорят вам, отстал в своем росте на 3 месяца или на 6 месяцев. Много это или мало? Если это в первый год жизни, это очень много, а если это на 13-м году жизни – это ничего серьезного собой не представляет. Каждый месяц астрономический равен другому месяцу, но это потеряло свое значение в развитии. Ценность месяца зависит от того, в каком цикле развития этот месяц помещается, и от места, которое он занимает. Если вам говорят, что двухлетний ребенок отстал в своем умственном развитии на год жизни, это очень много, и это ребенок, который резко отличается от настоящего двухлетки. А если вам скажут про пятнадцатилетнего подростка, что он по уму является четырнадцатилетним, т.е. отстал на тот же самый год, то это, очевидно, окажется отсталостью чрезвычайно незначительной.

Еще раз: ценность каждого отрезка времени с точки зрения развития определяется не только величиной самого этого отрезка: 1 год или 5 лет, или месяц, – а определяется местом этого отрезка в цикле развития ребенка. Это связано с тем, что **темпы развития и содержание развития меняются в разные годы жизни и развития ребенка.**

Второй пример несколько пояснит вам это. С этим примером вам придется с самого начала встретиться в методике педологического исследования детей. Представьте себе, что мы берем детей, родившихся в один и тот же день и в один и тот же час. Значит, эти дети являются

однолетками, сверстниками. Теперь представьте себе, что мы исследуем этих детей через 3 года. Спрашивается: все ли дети, которые родились в один день и в один час и жили в более или менее сходных условиях, все ли они окажутся на известном уровне развития? По паспорту они однолетки день в день, час в час, а если вы исследуете их по развитию, то окажется, что дети, родившиеся в один и тот же день и час, никогда не идут равномерно, нога в ногу, как, например, часы, которые мы одновременно завели и одновременно пустили в ход, они бы шли минута в минуту, совпадая с другими часами. Если мы будем наблюдать нескольких детей, а тем более многих, окажется, что одни несколько забежали в своем развитии вперед, другие несколько отстали по сравнению со сверстниками, третьи находятся где-то посередине. Значит, если возьмем детей-однолеток, родившихся в один и тот же день и час, то по мере их развития окажется, что они в один и тот же астрономический срок, когда им по паспорту одинаковое количество лет, месяцев и дней, находятся, на самом деле, на разных уровнях развития.

Возьмем самый простой пример. Дети, как вы знаете, усваивают речь, начинают говорить более или менее сносно около 2 лет. Возьмем нескольких детей, которые родились в один день и час, и посмотрим, что будет в 2 года. Признаком того, как говорят дети в два года, является появление первых предложений. Ребенок уже говорит не отдельные слова, а впервые употребляет какое-то связное предложение. Так вот, окажется, что у одного из наших сверстников первое связное предложение появилось в 1 год 8 месяцев, у другого оно появилось в 2 года, у третьего – в 2 года 2 месяца. Вы видите, что одного и того же уровня развития речи один ребенок достиг несколько раньше, другой достиг в то время, когда ему полагается, а третий достиг несколько позже. Возникает необходимость определить не паспортный возраст ребенка, а его **педологический возраст, т.е. уровень развития, которого он реально достиг**. Например, можем мы по паспорту сказать, что все эти дети двухлетки? Да, их паспортный возраст 2 года. Но их педологический возраст – речевой возраст у одного 2 года 4 месяца, у другого – 2 года, у третьего – 1 год 10 месяцев. Что значит речевой возраст? Это значит тот реальный уровень развития, которого достигли эти дети. Мы можем про третьего ребенка сказать, что он, будучи по паспорту двухлетним ребен-

ком, по уровню развития речи является ребенком только 1 года 10 месяцев. Его педологический речевой возраст отстал от паспортного возраста на 2 месяца. О втором я могу сказать, что его паспортный и педологический возраст совпадают. О первом могу сказать, что его педологический возраст больше его паспортного на 4 месяца. Следовательно, всегда, когда мы возьмем большую группу детей, окажется, что часть из них ушла вперед в развитии по сравнению со своим паспортным возрастом, другая часть детей осталась позади по сравнению со своим паспортным возрастом. Умение определить педологический возраст ребенка, т.е. уровень развития, на котором находится ребенок, и есть один из основных приемов, которыми оперирует педология. Она оперирует педологическим возрастом ребенка и степенью расхождения этого возраста с паспортным возрастом ребенка, степенью расхождения вперед и назад.

Тут возникают два вопроса, которые надо выяснить. Вы меня можете спросить, во-первых, откуда я знаю, что в два года ребенок должен произнести первое предложение, откуда мне это известно. Ведь я исхожу из предположения, что всякий ребенок должен произнести первое предложение в 2 года. Поэтому я говорю, что этот забежал вперед, ему 1 год 8 месяцев по паспорту, а по речи он дал 2 года. Каким образом я сравниваю это? На это есть ответ, с которым вы подробно ознакомитесь в семинаре: именно педология пользуется при определении расхождения паспортного возраста и педологического возраста так называемыми стандартами, или стандартными величинами. Стандартная величина – это есть постоянная величина, принимаемая как измеритель для того, чтобы по отклонению от этой величины судить о степени расхождения ожидаемого хода развития и реального хода развития, как он происходил. Скажем, стандартной величиной будет температура нашего тела 37° , а отклонение в одну и другую сторону от этой стандартной величины [отражает]¹ степень подъема или падения температуры.

Как же получаются эти **педологические стандарты**? Они получаются путем **статистического исследования массового ребенка**. Мы изучаем, скажем, большое количество детей, скажем 100 детей, со здоровой наследственностью, не болевших тяжелыми болезнями, нормаль-

¹ В стенограмме “измеряет”.

ных и развивающихся в одинаковых условиях, например московских яслях, где более или менее одинаковое питание и другие условия их развития, и устанавливаем, что в среднем эти дети дают признак первого предложения в 2 года. Это есть средняя статистическая величина, которую показывает нам массовый материал, т.е. когда средний массовый ребенок дает этот признак. И с этой средней массовой величиной я сравниваю каждого отдельного ребенка и говорю: если средний массовый ребенок в 2 года дает этот симптом, а мой ребенок дал в 1 год 8 месяцев, очевидно, он развивается скорее, чем развивается в среднем массовый ребенок.

Следовательно, педология опирается на такие стандарты, на такие постоянные величины, характеризующие развитие и позволяющие сравнивать паспортный возраст ребенка с реальным его возрастом и устанавливать расхождение в ту и другую сторону.

Значит, мы на двух примерах видели, что развитие не протекает во времени так, чтобы ритм развития и темп развития совпадали с астрономическим, хронологическим ритмом течения времени. Мы видели, что 5 месяцев в первые годы жизни для роста и для веса – это совсем не то, что 5 месяцев на 12-м году жизни. Мы видели, что по паспорту ребята могут быть однолетки, а по реальному возрасту они могут достигнуть одного и того же уровня в разном возрасте. Значит, и то и другое нас убеждает в том, что **развитие**, хотя и совершается во времени, но **не является просто организованным во времени процессом, а сложно организованным**, его ритм не совпадает с ритмом времени.

Спрашивается, как же развитие протекает во времени? Ответ на это можно пока дать самый общий: развитие протекает циклично или ритмично, т.е. развитие совершается таким образом, что если бы мы хотели символизировать его какой-нибудь линией на доске, то получилась бы не прямая вертикальная линия, которая медленно и постепенно поднимается вверх, так что на каждый определенный год приходится равный участок развития. Это неправильное представление о развитии. А если бы мы захотели проследить развитие любой стороны ребенка, скажем, как идет нарастание веса, увеличение длины тела, развитие речи, то всегда оказалась бы такая волнообразная кривая, которая идет то подъемами, то падениями и двигается вверх, т.е. развитие соверша-

ется как бы циклами. Темп этого развития не остается постоянным. Периоды усиленного подъема развития сменяются периодами затухания развития, замедления развития; развитие представляет собой ряд отдельных циклов, ряд отдельных эпох, ряд отдельных периодов, внутри которых темпы развития и содержание развития оказываются различными. Ясное дело, если какое-нибудь изменение в развитии ребенка падает на такой период, когда я должен ожидать в развитии крутого подъема вверх, то это изменение имеет один смысл, а если оно произошло, когда я должен ожидать скорее легкого падения, чем подъема, то оно имеет другой смысл. Например, вам скажут, что ребенок за последний год ничего не прибавил в весе или мало прибавил в весе. Если этот год в его реальном развитии падает **на этот момент**, то это очень плохо и заставляет задуматься, почему он ничего не прибавил, когда другие дети в этом возрасте круто прибавляют. А если скажут, что в другой момент он ничего не прибавил в весе, это меня не смущает, потому что он находится в таком периоде, когда прибавка веса у него затухает. Значение каждого отдельного изменения и события в развитии определяется тем, с каким циклом развития это связано.

Такие циклы развития, такие волны развития наблюдаются как в отношении отдельных сторон развития, скажем роста, веса, речи, умственного развития, памяти, внимания и т.д., так и в отношении развития в целом. Если бы мы хотели дать картину развития ребенка в целом, то мы также имели бы такую волнообразную кривую. Такие отдельные циклы этого развития, взятые в целом, носят название возрастов. Возраст есть не что иное, как известный цикл развития, как бы замкнутый в себе, отграниченный от других циклов, который отличается своими своеобразными темпами и своим своеобразным содержанием развития. И если бы вы взяли основные детские возраста, то вы бы увидели также, что они по длительности не совпадают друг с другом. Например, первый возраст – новорожденность – длится около месяца, а между тем это целый возраст.

Следующий возраст – младенческий, длится около 9 – 10 месяцев, следующий длится до 2 лет, следующий – дошкольный возраст – уже почти 4 года. Вы видите, что один возраст длится 4 года, другой 9 месяцев. Значит, циклы возрастов не совпадают во времени, не распределе-

ны во времени просто так, чтобы в определенные промежутки времени развитие совершало также определенные какие-то отрезки своего пути. **Итак, это первый закон, или первая особенность детского развития, что это есть процесс, протекающий во времени, но протекающий циклически.**

Теперь второе положение, которое с этим связано и которое нам позволит глубже выяснить особенности детского развития. **Эта вторая особенность носит обычно название диспропорциональности, или неравномерности, детского развития.** Ребенок есть очень сложное существо. Развиваются все стороны ребенка, **но второй основной закон детского развития гласит, что отдельные стороны ребенка развиваются не равномерно и не пропорционально.** Например, никогда не бывает, чтобы все части тела ребенка, скажем голова, ноги и туловище, росли одинаково. Мы имеем, скажем, усиленный рост в этом возрасте ног, а туловище и голова растут относительно меньше. Никогда не бывает так, чтобы все органические системы, все органы, например мускульная система, нервная система, пищеварительная система, росли равномерно. Всегда в каждый период одни системы растут усиленно, другие растут относительно меньше, относительно медленно. Скажем, если взять младенческий возраст – мы имеем, в известном его периоде, быстрое, очень интенсивное развитие нервной и пищеварительной систем и относительно более медленное развитие мускульной системы. Таким образом, отдельные системы и различные органы также не растут пропорционально. Отдельные стороны развития ребенка, скажем рост ребенка и его умственное развитие, связаны между собой, *но никогда мы не наблюдаем прямого, равномерного, пропорционального отношения между развитием, скажем длины тела, и между развитием высоты ума.* Мы не имеем здесь прямого равномерного движения. И в умственной жизни ребенка никогда не происходит так, чтобы за определенный период развития, скажем его восприятие, его память, его внимание, его мышление, развивались совершенно равномерно и одинаково. Всегда одна какая-нибудь сторона его умственной жизни развивается быстрее, а другие развиваются медленнее.

Значит, развитие никогда не совершается пропорционально и равномерно в отношении всего детского организма и всей детской лично-

сти. Это приводит нас к двум в высшей степени важным производным, так сказать, законам.

Первый из них заключается в том, что раз развитие совершается не равномерно и не пропорционально, то **на каждой новой ступени развития происходит не только увеличение частей тела или функций, но и изменение соотношений этих частей тела.** Если, например, в данный период у ребенка растут неравномерно голова, ноги и туловище, то это приведет к тому, **что пропорции его тела изменятся.** Прошло, скажем, три года, ноги росли усиленнее, чем голова. Что произойдет? Что вся структура тела его будет несколько другой. Раньше он был коротконогий и большеголовый, а теперь он нам представится длинноногим и относительно малоголовым.

Так как функции и отдельные стороны организма растут неравномерно, то на каждой определенной ступени происходит не только больший или меньший рост отдельных сторон, но происходит и перестройка, перегруппировка отношения между отдельными сторонами организма, т.е. **сама по себе структура организма и сама по себе структура личности изменяются на каждой новой возрастной ступени.** Это первое положение.

Второе положение заключается в том, что все же есть некоторые основные законы, которые показывают, что в каждом возрасте определенные стороны органической жизни ребенка и его личности выдвигаются как бы в центр развития, они растут особенно усиленно, особенно быстро. До этого и после этого они растут значительно медленнее, они, как говорят, сдвигаются на периферию развития. **Значит, каждая сторона в развитии ребенка имеет свой оптимальный период развития, т.е. тот период, когда она развивается оптимально.**

Скажем, ходьба ребенка развивается наиболее усиленно около года жизни, начинаясь несколько раньше, кончаясь несколько позже. Мы могли бы сказать, что она развивается так усиленно, начиная с конца первого года его жизни до конца второго года. И до этого развивается ходьба, вернее предпосылки ходьбы. Мы можем предсказать в 6 месяцев, как будет ходить этот ребенок, в зависимости от того, как мы будем наблюдать образование, развитие его скелета, развитие его муску-

лов, движений, моторику его ног. Но мы не сможем сказать, что в первый год жизни ходьба развивается так же усиленно, как между годом и двумя. Позже наблюдаем развитие походки. Скажем, школьник лучше ходит, чем дошкольник. Но можем ли мы сказать, что ходьба развивается так же усиленно, как в первый период? Нет. Значит, если возьмете ходьбу, вы увидите, что в одном каком-то периоде сосредоточены самые важные события в развитии этой функции. До этого идет подготовка, после этого идет совершенствование, но то и другое уже является гораздо более медленным по темпу и более бедным по содержанию, чем развитие в самом своем центре.

Возьмите, например, речь. Когда развивается речь? Опять-таки примерно между 1,5 и 3–5 годами, когда ребенок обычно усваивает все основные формы родного языка. Развивается ли речь раньше в виде лепета? Да. Продолжает ли развиваться позже, после 5 лет? Да. Но ни раньше, ни позже этого возраста речь не развивается так бурно, так интенсивно, не совершает таких самых важных шагов в своем развитии. Главный период, когда речь стоит в центре развития, падает именно на эти годы.

Таким образом, мы видим, что каждая функция имеет свой излюбленный, оптимальный срок развития, что она выдвигается в этот период на первый план развития, а затем, когда проходит соответствующий цикл развития, она отходит на второй план, а на первый план выдвигается какая-нибудь другая функция.

Таким образом, **диспропорциональность развития приводит** к тому, что мы имеем дело с развитием, которое приводит не только к увеличению количественной стороны тех особенностей, которыми обладает ребенок, но и к перестройке отношений между отдельными сторонами развития, и к тому, что каждый возраст по содержанию развития отличается от другого возраста. Одни функции в этом возрасте выдвинуты на первый план, а другие стоят на периферии, а в следующем возрасте другие функции, которые были на периферии, выдвинуты на первый план, а те, которые сейчас стоят в центре, отодвинуты на периферию.

В частности, есть закон, согласно которому **более основные функции вызревают раньше**. Например, восприятие развивается раньше,

чем память. Это нам совершенно понятно, потому что восприятие является предпосылкой, это более основная функция. Память может возникнуть, когда ребенок умеет воспринимать. Память и восприятие развиваются раньше, чем мышление. Или, как вы думаете, что развивается раньше – ориентировка в пространстве или во времени? Ориентировка в пространстве – раньше; она является предпосылкой, основной функцией. Следовательно, **в этой последовательности функций есть свои закономерности**. Одни функции вызревают раньше, другие позже. Одни, для того чтобы начать вызревать, должны иметь уже в качестве предпосылки другие функции и т.д. Следовательно, эта **диспропорциональность**, неравномерность темпов этого развития, содержания развития в отдельные циклы и определяет то, **что между отдельными сторонами развития осуществляется в ходе этих циклов сложная закономерная связь**. Одни раньше, другие позже и не в случайном порядке выдвигаются эти функции, а по закону внутренней связи между собой.

Теперь мы с вами и в первом законе (цикличности детского развития), и во втором законе (диспропорциональности, или неравномерности развития отдельных сторон) нашли, что процесс развития обладает очень сложной структурой, очень сложной организацией, очень сложным течением во времени. Значит, должны ли существовать законы этой сложной структуры, этого сложного течения? Должны существовать. Распознавать, как действуют эти законы в каждом отдельном случае, – важно или неважно с практической стороны? Важно. Следовательно, должна существовать и наука, которая изучает законы этого развития и умеет применять эти законы для решения целого ряда практических задач.

Я постараюсь рассказать, как наука изучает эти законы и решает практические задачи, но прежде я изложу две основных особенности, два основных закона детского развития.

Закон развития ребенка заключается в том, что **мы всегда наблюдаем не только прогрессивные, идущие вперед процессы, но и как бы обратное развитие тех особенностей, тех свойств, которые были присущи ребенку на более ранней ступени его развития**. Обычно этот закон формулируют в таком виде, что **всякая эволюция в детском развитии**

есть вместе с тем и инволюция, т.е. обратное развитие. Процессы обратного развития как бы влетены в ход эволюции ребенка.

Например. Ребенок, который научается говорить, перестает лепетать и не только перестает лепетать, но, как показывает исследование, говорящий ребенок не может, даже если бы он захотел, если бы мы попросили его об этом, не может воспроизвести свой лепет, те звуки, которые он производил всегда в виде лепета. У ребенка, у которого развиваются школьные интересы, формы мышления, свойственные школьнику, отмирают детские интересы дошкольника, отмирают особенности мышления, которые были свойственны ему в дошкольном возрасте. Происходит обратное развитие тех признаков, которые господствовали раньше. Например, возьмите психосексуальное развитие ребенка. На каждой стадии развития ребенок обладает определенной организацией, определенной структурой своей психосексуальности. При переходе на следующую ступень развития не только возникает новая структура, новая организация детской сексуальности, но основные черты, которые характеризовали прежнюю структуру, подвергаются обратному развитию.

Конечно, это не надо понимать в том механическом смысле, что всякий шаг вперед всегда связан с простым аннулированием того, что было раньше. **Между процессами инволюции и процессами эволюции существуют очень тесные отношения, очень тесная зависимость.** Многое из того, что господствовало раньше, не просто отмирает, а преобразуется, включается в новую, более высокую организацию, но многое отмирает и в прямом смысле этого слова. Есть целый ряд неправильностей детского развития, расстройств детского развития, которые носят название **инфантилизмов**. Инфантилизм в буквальном переводе на русский язык означает "детскость". И когда мы изучаем, в чем сущность этого расстройства развития, мы убеждаемся, что сущность заключается в том, что **расстроены процессы инволюции, что не отмирает вовремя, не претерпевает обратного развития та система, которая при нормальном развитии должна была вовремя отойти на задний план. Ребенок переходит в следующий возраст, приобретает черты, свойственные зрелому возрасту, а какие-то отдельные стороны у него сохраняют свою более раннюю, свою детскую орга-**

низацию, остается детскость внутри системы признаков, свойственной более старшему возрасту.

Наконец, последний из законов развития, на которых я хотел остановиться для того, чтобы дать вам более конкретное, более содержательное представление о том, что такое предмет педологии, — этот последний закон обычно формулируют **как закон метаморфоза в детском развитии.** Вы знаете, что метаморфозом называют качественные превращения одной формы в другую. Закон этот имеет в виду ту особенность детского развития, что оно не сводится исключительно к количественным изменениям, к простому количественному нарастанию, а представляет собой цепь качественных изменений, качественных превращений. Например, когда ребенок переходит от ползания к ходьбе, от лепета к речи, от форм наглядного мышления к отвлеченному, словесному, во всех этих случаях происходит не просто рост и увеличение прежней, бывшей функции ребенка, а происходит как бы качественное превращение одной формы, в которой проявляла себя эта функция, в совсем другую форму. Если понимать это выражение чисто образно, условно, то можно сказать, что детское развитие полно таких примеров, которые напоминают превращение яичка в гусеницу, гусеницы в куколку, куколки в бабочку, т.е. напоминают биологический метаморфоз, который мы наблюдаем в онтогенезе некоторых животных, в частности насекомых.

Мы могли бы сейчас сделать некоторые общие выводы из тех законов развития, с которыми мы познакомились. Мне кажется, эти итоги можно было бы формулировать в следующем виде. Во-первых, мы видели, что **процесс детского развития не просто процесс количественного нарастания отдельных признаков, не процесс, который сводится только к росту, к увеличению.**

Детское развитие представляет собой сложный процесс, который включает в себя в силу [цикличности]¹ развития, в силу его диспропорциональности **перестройку отношений между сторонами развития, между отдельными частями организма, между отдельными функциями личности, перестройку, которая приводит уже к изменению всей личности ребенка, всего его организма на каждой новой ступени.**

¹ В стенограмме "ритмичности".

Дальше мы могли бы сказать, что процесс детского развития представляет собой процесс, который не исчерпывается только этой перестройкой, но включает в себя целую цепь качественных изменений, качественных превращений, метаморфозов, когда на наших глазах в развитии возникает новая форма, которой на предшествующей ступени развития не было. Хотя ее возникновение было подготовлено всем предшествующим ходом развития. Сейчас у нас возникает ясное представление о том, что еще очень давно, задолго до существования научной педологии, Руссо выражал в известной фразе, которая до сих пор повторяется и до сих пор по существу является той фразой, с которой должно начинаться всякое изучение педологии. Руссо говорил, что **ребенок - это не просто маленький взрослый, ребенок есть существо, которое отличается от взрослого не только тем, что он меньше ростом, меньше мыслит, ниже развит, скажем, в других отношениях, а ребенок есть существо, которое отличается от взрослого качественно по самому строению своего организма и личности.** И поэтому превращение ребенка во взрослого человека есть не просто увеличение маленького взрослого, который дан с самого начала, а путь целого ряда качественных изменений, через которые должен пройти ребенок, чтобы достигнуть степени зрелого состояния. То же самое, что Руссо говорит о маленьком ребенке по сравнению со взрослым, применимо и к детям на различных возрастных ступенях. Так точно, как ребенок не есть маленький взрослый, дошкольник не есть просто маленький школьник, младенец не есть просто маленький дошкольник; т.е. опять-таки **различие между отдельными возрастами заключается не просто в том, что на низшей ступени меньше развиты те самые особенности, которые в большей степени развития выступают на старшей ступени, а различие заключается в том, что дошкольный, школьный возраст и т.д. – все они представляют собой своеобразные этапы в развитии ребенка, на каждом из этих этапов ребенок представляет собой качественно своеобразное существо, которое живет и развивается по законам, присущим данному возрасту и различным для каждого различного из этих возрастов.**

Теперь мы очень кратко остановимся на некоторых общих теоретических, методологических вопросах, связанных с пониманием детско-

го развития. Вы, вероятно, понимаете, что раз детское развитие есть такой сложный, тонко организованный процесс, который обладает таким сложным строением, обнаруживает такие сложные закономерности, то в теоретическом понимании этого процесса не существует единства между различными направлениями в педологии. Как вы знаете, не существует единства в понимании таких основных понятий, как жизнь в биологии.

И так точно, как понятие жизни в биологии дает повод для распада всей буржуазной научной мысли на два лагеря: лагерь виталистов и механистов, так же точно и понятие детского развития принадлежит к числу таких основных понятий, которые должны быть освещены с философской, с общетеоретической точки зрения. И здесь мы не найдем единства взглядов среди исследователей.

Какие же основные методологические решения этого вопроса о природе детского развития существуют в настоящее время в науке и с каким вам придется сталкиваться, когда вы будете изучать тех или иных ученых, которые строят педологию или участвовали в ее строительстве раньше?

Мне кажется, для краткости, для ясности можно разделить все теории, существующие в отношении детского развития, на три группы.

Первая из этих групп теорий связана так или иначе с тем, что вам, вероятно, известно из эмбриологии, вернее, из истории эмбриологии, с тем, что принято называть **преформизмом**. Вы знаете, что преформизмом называлась теория, которая предполагала, что в зачатке, в семени, из которого берет начало эмбриональное развитие, заключена наперед будущая форма, какой она должна появиться в конце развития, но только заключена в маленьких размерах, а развитие заключается в том, что эта малая, микроскопическая форма увеличивается и становится, развиваясь, соответствующей зрелой формой. Преформизм означает в переводе на русский язык "наличие наперед формы". Вы знаете, что с этой точки зрения, в начальную стадию до научной эмбриологии, полагали, что в семени дуба содержится будущий дуб со всеми его корнями, ветвями, листьями и что развитие заключается только в том, что этот микроскопический дубок превращается в огромный дуб.

То же самое (понятно, чисто спекулятивным путем, хотя некоторые из сторонников этой точки зрения утверждали, что они это проверяли опытным путем) – утверждается, что в зародыше человека содержится будущий человек в готовом виде, но что развитие приводит к тому, что этот микроскопический человек, содержащийся в зачатке, в ходе эмбрионального развития превращается в новорожденного человека. В эмбриологии эти теории давным-давно оставлены позади и имеют только историческое значение, а в педологии они до сих пор сохраняют свое актуальное значение. И существует немало очень серьезных и даже великих ученых, которые придерживаются этих точек зрения.

Я думаю, вам ясно, почему в педологии эти теории свили себе более прочное гнездо, чем в эмбриологии, потому что очень уж нелепа эта теория, очень уж противоречит фактам и очень легко показать было, как только началась опытная разработка эмбриологии, что это есть постановка фантастическая, а не соответствующая действительности. А в педологии это показать труднее, потому что новорожденный ребенок действительно производит впечатление по внешнему виду почти готового человека. По строению своего тела, по наличию всех органов он как будто готовый заверченный человек, но только лишенный еще размеров, присущих взрослому человеку. И поэтому в теории [эмбрионального] развития или постэмбрионального развития преформизм удержался дольше и существует до сих пор.

Как он проявляется? В чем заключается эта теория в педологии? Она исходит из того, что все, что развивается в человеке, в ребенке, имеет свою последнюю основу в известных наследственных зачатках. Каждое свойство, каждая особенность так или иначе, прямо или косвенно, отдаленно или близко связаны с какими-то зачатками, заложенными в наследственных свойствах самого ребенка. Эта теория полагает, что в этих зачатках содержится предрасположение к развитию всех свойств, характеризующих развитого человека, и что развитие представляет собой, как выражается один из основных представителей этой теории, не что иное, как реализацию, модификацию и комбинирование этих зачатков, т.е. с самого начала все заложено в зачатках, но реализуются ли эти зачатки, или нет – это зависит от развития. Если одни реа-

¹ В стенограмме “визмбрионального”.

лизуются, а другие нет, то картина будет другая, чем если бы все реализовалось или если бы реализовались другие, а первые не реализовались. Дальше эти зачатки в развитии, как говорит этот исследователь, модифицируются, т.е. видоизменяются, в зависимости от тех условий, в которых происходит их реализация, они смягчаются или усиливаются, они становятся более гибкими или, наоборот, более твердыми, прочными в зависимости от того, в каких условиях они возникают.

И, наконец, они в ходе развития могут комбинироваться. Например. Нельзя предположить, что в наследственных зачатках есть предрасположение, определяющее, кто из новорожденных ребят в будущем окажется лучшим инженером или лучшим специалистом на пишущей машинке, но это зависит от комбинации зачатков. Для всякой деятельности нужна известная комбинация свойств. И вот в зависимости от того, как в развитии скомбинируются эти свойства, окажется, что один окажется лучшим инженером, другой – худшим, один окажется более способным к письму на машинке, другой менее способным. Значит, с этой точки зрения все содержится наперед в задатках, а в развитии происходит только, повторяю, реализация, модификация и комбинирование этих задатков.

Несостоятельность этой точки зрения, я думаю, легко показать, принимая во внимание, что она, по существу говоря, отрицает вообще процесс развития, как всякая теория, связанная с идеей преформизма. Раз все наперед дано с самого начала, раз происходит только реализация, модификация и комбинирование того, что дано с самого начала, то, спрашивается, чем отличается процесс развития вообще от всякого процесса жизни. Скажем, возьмем зрелого человека, каждого из нас. Разве от условий нашей жизни не зависит, реализуются наши склонности или нет? Разве от условий жизни не изменяются или не модифицируются наши особенности? Разве мы в той или иной деятельности не комбинируем наши задатки, будучи взрослыми людьми? Следовательно, если бы развитие сводилось только к этому, то развитие вообще не отличалось бы от неразвития, от всякого другого состояния.

Ведь что является самым существенным, самым основным, что позволяет нам выделить развитие как особый процесс из всех остальных процессов, вместе взятых? Я думаю, вы согласитесь со мной, если я

скажу, что тот основной признак, который делает развитие развитием, который придает ему основное качество, но без чего развитие не может быть названо развитием, это есть признак возникновения нового. Если перед нами такой процесс, в ходе которого не возникают такие-то новые качества, новые свойства, новые образования, то тогда мы, конечно, не можем говорить относительно развития в собственном смысле этого слова.

Возьмите, например, развитие космологическое, когда из туманностей образовались небесные тела, целые системы, скажем солнечная система. Почему мы называем это развитием? Потому что произошло возникновение целых новых миров, новых систем, новых небесных тел, которых раньше не было. Почему мы говорим, скажем, о развитии земли в геологии? Потому что произошло также развитие целого ряда новых пород, новых образований, которых раньше не было. Почему в истории мы говорим об историческом развитии человечества? Потому что возникают новые формы человеческого общества, никогда в истории не бывшие. Скажем, мы сейчас говорим о том, что мы находимся на величайшем из всех исторических переломов, которое переживало человечество, мы находимся накануне нового общественного строя, еще вообще никогда не бывшего в истории человечества. Что это значит? Это и предполагает, что исторический процесс потому и представляет собой развитие истории, что это есть процесс непрерывного возникновения нового. Только тогда мы говорим о развитии.

С точки же зрения этой теории, которую мы рассматриваем, в развитии происходит только реализация и видоизменение того, что дано с самого начала, т.е. другими словами, с точки зрения этой теории в развитии не возникает ничего нового. А раз это так, очевидно, эта теория, как я уже сказал, и приводит, в сущности говоря, к отрицанию всякого развития. Для нее ребенок и есть маленький взрослый, т.е. это есть существо, у которого в задатке, в какой-то маленькой степени содержится все то, что в развернутом виде, но в большей степени есть у взрослого. А развитие заключается только в том, что то, что в меньшей степени заключается в задатке, увеличивается, становится больше. Следовательно, эта теория неизбежно приводит нас к отрицанию самого развития.

Другая, противоположная этой и столь же, мне кажется, неправильная теория развития заключается в том, что **развитие рассматривается как процесс, обусловленный не внутренними своими законами, а как процесс, который всецело определяется извне, средой.** Такие точки зрения развивались и в буржуазной науке и имели место и в советской педологии в течение долгого времени. **Полагали, что ребенок есть пассивный продукт,** который получается от того, что среда определенным образом воздействует на ребенка, что, таким образом, развитие заключается в том, что ребенок впитывает в себя, вбирает в себя, вносит в себя извне такие особенности, которые заключает среда окружающих его людей. Например, говорят: развитие детской речи происходит потому, что ребенок слышит, - вокруг него говорят, он начинает подражать и тоже начинает говорить, он просто усваивает речь, заучивает речь. Спрашивается, почему он ее усваивает с 1,5 до 5 лет, а не раньше и не позже? Почему он ее усваивает так, что проходит определенные этапы? Почему он ее не заучивает так, как заучивают в школе какой-нибудь урок? На все эти вопросы эта теория не может дать ответа. Но она до конца развивает свою точку зрения, рассматривая ребенка, как когда-то рассматривали, не как маленького взрослого (это теория преформизма), а как “*tabula rasa*” – вы слышали, вероятно, это выражение. Старые педагоги, старые философы высказывали такую точку зрения, что ребенок есть “*tabula rasa*” – белый лист бумаги, чистая доска, как они говорят (римляне писали на чистой доске), на которой ничего не написано, и что вы на ней напишете, то на ней и будет заключаться; т.е. ребенок есть чисто пассивный продукт, который с собой не привносит с самого начала никаких моментов, определяющих ход его развития. Это есть просто воспринимающий аппарат, просто сосуд, который в ходе своего развития заполняется тем, что составляет содержание его опыта. Ребенок есть просто отпечаток среды, он внешним путем из этой среды усваивает и присваивает себе то, что он видит у окружающих его людей.

Если первая теория приводит к отрицанию развития, потому что она учит, что все в развитии дано с самого начала, то **вторая теория тоже приводит к отрицанию развития,** потому что она подменяет развитие не процессом внутреннего движения ребенка, а просто накоплением опыта, простым отражением средовых влияний.

Обе эти теории, как мы видим, одинаково приводят к одному и тому же результату, они, в сущности говоря, не разрешают проблему развития, а уничтожают эту проблему, как говорили когда-то, они не развязывают узел, а разрубают, рассекают его. В результате оказывается, что одна и другая теория, хотя одна из них видит все в ребенке и отрицает всякое влияние на него среды, другая видит все в среде и отрицает всякое значение за самим ребенком, — обе они приводят к одному и тому же, к отрицанию развития, одна подменяет развитие реализацией задатков, другая подменяет развитие простым накоплением опыта. И там и здесь отсутствует самое важное, то, как я уже говорил, без чего развитие вообще не могло бы быть развитием. Именно там и здесь отсутствует мысль о том, что основой развития является возникновение нового.

Поэтому третья группа теорий, которые еще являются у различных авторов в разной мере разработанными, которые еще не до конца очищены часто от ошибочных взглядов, заимствованных и в первой, и во второй группе теорий, — **эта третья группа теорий в основном стоит на том пути, на котором раньше или позже педология должна создать действительно правильную, методологически безукоризненную теорию развития.**

Что является самым основным для этой третьей группы теорий, я уже сказал несколько раз, когда занимался критикой первых двух групп. В основе третьей группы теорий лежит представление о том, что развитие ребенка есть процесс становления или возникновения человека, человеческой личности, совершающийся путем непрерывного возникновения новых особенностей, новых качеств, новых свойств, новых образований, которые подготовляются всем предшествующим ходом развития, но не содержатся в готовом виде, только в более малых и скромных размерах на предшествующих ступенях развития.

Я старался показать, что и первая и вторая теория приводят к отрицанию развития, так как они не могут и не хотят объяснить, что в развитии возникает что-то новое. Как раз эта мысль о возникновении нового составляет основное ядро третьей группы теорий.

Значит, согласно этой третьей группе теорий, развитие есть процесс формирования человека, со всеми присущими человеку свойствами, процесс, который совершается путем возникновения на каждой ступе-

ни новых качеств, новых особенностей, новых, свойственных человеку черт, образований, что все эти новые особенности, новые качества возникают не так, как с неба падают, а подготовлены предшествующим периодом развития. Как в истории наступление социализма подготовлено предшествующей историей развития и разложения капитализма, так точно и здесь. Но вместе с тем нельзя сказать, что социализм уже содержится в капиталистической форме. Так и здесь мы имеем дело с тем, что эти новые свойства, возникающие на определенной возрастной ступени, подготовлены всем ходом развития, но не содержатся там в готовом виде.

Итак, с точки зрения третьей группы теорий развитие есть процесс **формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств**, новых образований, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях.

Здесь важно иметь в виду две мысли, которые являются неизбежными для правильного научного определения нашего понимания. Первая мысль заключается в том, **что в развитии возникает нечто новое**. Развитие не есть просто наперед образованный процесс – и это отличает наше понимание от первой теории, от теории преформированного развития. Но важно сказать и то, что это **новое** возникает, не падая с неба, а **возникает необходимо и закономерно из предшествующего хода развития**, т.е. указать связь этого нового с предшествующим ходом развития – необходимо. Поэтому, отбрасывая первую теорию, нельзя вовсе отказаться от того, что в этой теории является истинным, – именно связь последующих этапов развития с **прошлым, что прошлое имеет ближайшее влияние на возникновение настоящего в будущем**. И соединить ту мысль, что в развитии возникают новые, специфические для человека свойства и образования, что они возникают по законам развития, т.е. не вносятся извне, неожиданно, независимо от ребенка, не падают с неба, не создаются какой-то витальной силой, которая в определенный срок диктует их появление, и что их появление должно быть обязательно исторически подготовлено предшествующим этапом развития. Эту вторую мысль тоже надо сохранить и соединить.

Я изложил в очень абстрактном виде эти особенности, т.к. я преследовал только одну цель: сделать более содержательным наше представление о предмете педологии. Я хотел показать, что развитие ребенка есть сложный процесс, обладающий целым рядом очень сложных закономерностей, и что изучение этих закономерностей и составляет предмет нашей науки.

О практических задачах педологии и ее приемах мы побеседуем во время клинического разбора детей, когда мы увидим, как применяются педологические данные к анализу развития ребенка. А конкретный анализ теорий и, в частности, последней теории, мы сумеем провести в течение ближайших двух наших лекций, когда мы будем говорить о методе педологии, о том, как педология изучает детское развитие, о среде и наследственности, т.е. какие конкретные законы существуют для определения влияния наследственных задатков на развитие и какова действительная роль среды в развитии ребенка. Тогда, мне кажется, все это станет яснее и конкретнее.

ЛЕКЦИЯ ВТОРАЯ

Характеристика метода педологии

В прошлый раз мы говорили о предмете педологии и выяснили, что педология занимается изучением развития ребенка, что развитие ребенка есть сложный процесс, который обнаруживает ряд очень основных закономерностей.

Второй раз мы имели возможность на практике посмотреть, как в каждом отдельном случае, в частности в случаях расстройства развития, проявляются эти закономерности и как педологическая диагностика стремится распознать эти закономерности развития ребенка в каждом отдельном случае, как они расстроены, как они нарушены, как они искажены.

Теперь я хотел бы побеседовать относительно метода педологии. Метод означает в переводе с греческого “путь”. Под методом в переносном смысле понимают способ исследования или изучения какого-либо отдела действительности, это есть путь познания, который приводит нас к пониманию научных закономерностей в той или иной области. Но, разумеется, так как каждая наука имеет свой своеобразный предмет изучения, то для изучения каждого предмета нужен особый метод. Метод есть путь, средство. Следовательно, это средство, этот путь зависит от цели, от того, к чему наука стремится в данной области. И если у каждой науки есть свои особые задачи, свои особые цели, то ясно, что всякая наука разрабатывает и свои своеобразные методы исследования, пути исследования. И в этом смысле можно сказать, что, так же как нет ни одной науки без своего предмета, так же нет ни одной науки без своего метода. Характер этого метода всегда определяется характером самого предмета данной науки. Поэтому если мы ознакомились хотя бы в нескольких словах с тем, что характеризует развитие ребенка, то мы можем уже перейти к тому, чтобы выяснить, чем отличается метод педологии, в чем его самое важное и существенное отличие.

Первое отличительное свойство педологического метода, мне кажется, заключается в том, что это есть, как обычно говорят, **целостный метод изучения развития**, он охватывает не одну какую-нибудь сторону в организме, в личности ребенка, а он охватывает все стороны, личность и организм в целом. Поэтому издавна все утверждали, что педологический метод есть метод целостный.

Но что такое целостный метод в педологии, это очень часто представлялось неясным. И мне кажется, что если мы выясним себе отчетливо, что значит целостный метод в педологии, то мы поймем все основные приемы и научного, и практического исследования в каждом отдельном случае.

Прежде всего надо сказать, что **целостный метод – не значит всесторонний метод**. Изучить, скажем, отдельно одно, потом изучить другое, потом третье со всех сторон, изучить все данные особенности – это еще не будет целостный метод, а это будет только всесторонний метод. И обычно такие всесторонние изучения охватывают не одну об-

ласть науки, а целый ряд областей науки. И требуются такие всесторонние исследования обычно не для теоретической цели, а для чисто практических, технических целей. Тогда требуется сочетать данные различных наук. Но, разумеется, педология не могла бы быть особой наукой, если бы ее метод заключался только в том, чтобы собирать и систематизировать данные отдельных наук.

Второе, что надо сказать, что целостный метод не есть метод, который бы исключал анализ. Нет ни одной науки, которая могла бы идти таким путем, чтобы не прибегать к анализу, к разложению сложного целого на отдельные составляющие и образующие его моменты. Поэтому, когда говорят о целостном методе, опять-таки не надо иметь в виду метод, который почему-то является суммарным, обобщенным, исключающим возможность аналитического рассмотрения.

[Это все определения отрицательные]¹. Что касается положительного определения, то, мне кажется, легче всего выяснить, что такое целостный метод в педологическом исследовании, если, с одной стороны, взять и противопоставить друг другу два основных способа анализа, которые вообще применяются в науке и в частности для изучения детского развития.

Первый из этих способов анализа мы можем назвать разложением на элементы. Тогда сложное целое в процессе анализа разлагается на образующие его элементы, на свои, так сказать, элементарные составные части. Типичным примером такого метода может являться химический анализ, когда мы какое-нибудь сложное тело разлагаем на образующие его элементы. Но такие же приемы анализа мы имеем во всех областях науки, в частности и в изучении детского развития. Если мы в детском развитии интересуемся, скажем, речью, таким сложным образованием, как речь, — речь имеет свою физиологическую сторону и свою психологическую сторону, — и вот, если бы мы взяли за задачу изучить физиологию органов речи или анатомию органов речи как таковых или психологию речи как таковую, то мы поступили бы совершенно так же, как поступает химик, когда он воду разлагает на составляющие ее

¹ Видимо, Л.С. Выготский здесь имеет в виду, что приведенные определения даются через отрицание "не есть".

элементы. Мы взяли бы каждую из сторон речи как самостоятельный элемент и изучили бы ее как таковую.

Другой прием анализа заключается в том, что можно было бы называть методом разложения, или методом анализа, сводящего в сложное целое единицы. Что это значит? Что характеризует элемент по сравнению с целым, в состав которого он входит? Я думаю, что элемент характеризуется по сравнению с целым, которое построено из этих элементов, тем, что в элементе отсутствуют свойства, присущие целому. Если, например, я хочу объяснить, почему вода тушит огонь, почему в воде тонут одни тела и плавают другие, то я не мог бы дать на это ответ, что это происходит потому, что вода состоит из водорода и кислорода, что ее химическая формула H_2O , потому что как только я разложил воду на водород и кислород, так все свойства, которые присущи воде, уже исчезли в этих элементах. Они присущи были воде, только пока это была вода, а кислород поддерживает горение, водород сам горит, и свойство воды тушить огонь здесь исчезло и является необъяснимым из сумм свойств кислорода и водорода. Значит, для анализа, который пользуется разложением на элементы, самое характерное заключается в том, что он доводит расчленение целого до таких частей, которые уже не содержат в себе свойств, присущих целому, и поэтому такой анализ исключает возможность объяснения сложных свойств, присущих целому из свойств отдельных частей. Я не могу объяснить, почему вода тушит огонь, из отношения к огню элементов, образующих воду. Поэтому можно сказать, что, в сущности говоря, этот анализ, с точки зрения свойств целого не является анализом в собственном смысле этого слова, а является, скорее, противоположностью анализа, потому что он не расчленяет сложное целое на отдельные составные элементы, а он возводит все свойства этого сложного целого к единой общей причине.

Когда я говорю, что вода состоит из водорода и кислорода, это относится только к свойству воды тушить огонь или ко всем остальным свойствам воды? Конечно, это относится ко всем решительно свойствам воды. Это относится к океану, это относится к дождевой капле, т.е. это относится ко всей воде вообще. Значит, анализ, разлагающий на элементы, может давать только такие знания, которые относятся ко всем

свойствам данного целого в общем. Природу воды вообще нам можно выяснить таким анализом, но он не может нам выяснить того, что мы требуем от анализа, т.е. расчленения этих свойств, объяснения каждого из них, связи между этими отдельными свойствами. Значит, по существу дела, с точки зрения изучения свойств воды этот анализ не является анализом в собственном смысле слова.

Если это понятно, то мне легко будет объяснить, что такое анализ, разлагающий на единицы сложное целое, потому что он характеризуется как раз двумя противоположными чертами. Анализ, разлагающий на элементы, характеризуется тем, что в элементе не содержатся свойства, присущие целому, единица же характеризуется тем, что она есть такая часть целого, в которой содержатся, хотя бы в зачаточном виде, все основные свойства, присущие целому.

Скажем, для химика вода состоит из водорода и кислорода, а физик имеет дело с молекулами воды, с молекулярным движением внутри воды, т.е. имеет дело с мельчайшими частицами, но все-таки частицами воды, а не элементами, из которых вода построена. Поэтому из молекулярных свойств воды физик объясняет, анализируя, расчленяя целый ряд отдельных признаков, которые обнаруживают воду как физическое тело, целый ряд изменений, которые претерпевает это физическое тело, и узнает связь между отдельными признаками и свойствами.

Если мы возьмем биохимическую формулу какого-либо органического вещества, то это будет анализ, разлагающий на элементы, а если будем изучать жизнь, физиологию живой клетки организма, это будет единица, потому что живая клетка сохраняет в себе основные свойства, присущие целому организму, она в основном есть живая клетка, т.е. она рождается, питается, ей присущ обмен веществ, умирает, изменяется, может болеть и т.д. Иначе говоря, в клеточке мы имеем дело не с элементом, а с единицей.

Первое свойство единицы заключается в том, что анализ выделяет такие части целого, которые не утратили свойств, присущих этому целому. Представьте себе, что я беру сложное тело, расчленяю его на отдельные части путем анализа – все равно: реального или абстрактного – и потом дохожу до известного предела расчленения, при

котором я получаю такую часть, которая содержит в себе основные свойства, присущие целому. Например, молекула воды содержит в себе основные свойства воды, живая клеточка содержит в себе некоторые основные свойства всякой живой материи, всякого организма. Анализ, который приводит нас к пониманию клеточки и ее жизни, построения ткани из этих клеточек, построения органа из этих тканей, или анализ, который приводит к изучению молекул воды, молекулярного натяжения и молекулярного движения воды, этот способ анализа приводит нас в результате к таким частям воды, которые не утратили свойств, присущих целому, которые содержат в себе все основные свойства, присущие целому, но содержат их в высшей степени в упрощенном виде. Скажем, питание клетки и питание человеческого организма нельзя сравнить, но все-таки в питании клеточки есть основные элементы живого. Это первое и основное отличие одного анализа от другого.

Я приведу конкретные примеры из области педологии, факты, из которых вы также увидите резкое отличие одного от другого.

Второе свойство этого анализа заключается в том, что анализ, пользующийся методом разложения на единицы, представляет собой не обобщение, как химический анализ, он не относится ко всей природе данного явления в целом, а он может быть анализом, разложением для объяснения различных свойств отдельных сторон какого-то сложного целого. Так что он есть анализ в собственном смысле этого слова. Например, я хочу выяснить не всю жизнь человеческого организма в целом, а, скажем, определенную функцию человеческого организма, скажем питание. Для этого я должен прибегнуть к чему — к анализу всего организма или каких-то определенных сторон в деятельности организма? Определенных органов, определенных систем. Теперь я хочу объяснить другие стороны жизнедеятельности. Я должен прибегнуть к анализу других сторон. Анализ приводит меня не к чему-нибудь такому, как химическая формула воды, которая относится одинаково и к Великому океану, и к дождевой капле, а анализ приводит к тому, что объяснит в одном случае пищеварение, а в другом — кровообращение, в одном случае почему вода тушит огонь, а в другом случае почему тела в воде тонут и плавают и т.д. Значит, этот анализ есть действительно анализ, т.е. он позволяет изучение в более

простом виде некоторых основных свойств, присущих данному целому. Мы перейдем к конкретным примерам, и это станет ясно.

В педологии очень долго господствовало такое представление, что развитие зависит от двух причин: от наследственности и от среды. С этим никто не станет спорить. Так сказать, **химическая формула всякого развития будет: наследственность и среда.** Верно это? Мне кажется, **это бесспорно верно.** Относится это ко всему развитию в целом? Да, так же как химическая формула относится к воде в целом. Когда пытались применить анализ, исходящий из разложения развития и каждого отдельного момента в развитии на элементы наследственности и элементы среды, то попадали в такое же точно положение, в какое попали бы мы, если бы мы захотели конкретные свойства воды – то, что она тушит огонь, – объяснить из того, что она состоит из водорода и кислорода, потому что натолкнулись бы на такие элементы, которые уже не содержат в себе свойств, присущих развитию как целому. Например, возьмем речь ребенка: как ее объяснить? В отношении речи всегда существовало два взгляда: нативизм и эмпиризм. Нативизм говорил, что это врожденная, наследственно обоснованная функция. Эмпиризм говорил, что речь рождается из опыта. Нативисты говорили: возьмите ребенка с недоразвитой речевой зоной мозга, поместите его в наилучшие условия, среди ораторов – он говорить не начнет. Значит, речь развивается из наследственных зачатков. А эмпиристы говорили: возьмите ребенка с развитой речевой зоной и поместите с глухонемыми, он никогда говорить не будет, значит, речь развивается из среды, развивается из опыта. Точно так же шел спор в отношении восприятия пространства и в отношении почти всех сторон развития. Наука видела вначале только эти противоположности.

Когда наука таким образом зашла в тупик, то возникли такие течения, которые пытались примирить нативизм и эмпиризм, и тогда стали говорить: речь ребенка развивается, с одной стороны, из наследственных зачатков, а с другой стороны, под влиянием среды. Верно ли это? Безусловно, верно. Но это так же относится к речи, как относится решительно ко всему развитию в целом. Поэтому до сих пор, пока мы говорили о развитии вообще, до тех пор нас вполне удовлетворяет и

для нас необходим принцип понимания, что развитие определяется наследственностью и средой.

Но как только мы хотим объяснить какую-нибудь конкретную сторону развития, например речь, из наследственных задатков плюс влияние среды, то мы никогда не можем это разложить, потому что сами по себе наследственные задатки не содержат в себе обязательно появление речи как само по себе, внешняя по отношению к ребенку среда не содержит в себе необходимости появления речи.

Тогда стали представлять себе, что речь ребенка развивается из конвергенций, т.е. из перекрещивания, совпадения того и другого влияния. Тогда представляли себе дело так, что опять-таки всякое явление в развитии ребенка надо объяснить с помощью конвергенции двух факторов: наследственности, с одной стороны, среды, с другой стороны. На самом деле изучение этих вопросов привело к необходимости отказаться от такого способа анализа, который разлагает на элементы. Почему и как?

Прежде всего открылось бесплодие этого метода исследования. Речь развивается из [взаимодействия]¹ наследственности и среды. Но то же самое относится ко всем остальным свойствам ребенка. Рост зависит от влияния среды и наследственности, вес ребенка тоже зависит от этого, игра ребенка, игровая его деятельность тоже зависит от этого. И какую бы мы ни взяли сторону в развитии ребенка, она всегда окажется зависимой от наследственности и среды. Значит, на все вопросы относительно развития мы имели бы только один ответ, что это зависит от наследственности и среды. Причем мы могли бы сказать, чего больше здесь от среды, а меньше от наследственности, а здесь больше от наследственности и меньше от среды. И ничего более путного с помощью этого анализа мы бы не могли открыть.

Как иначе может подходить анализ к изучению, скажем, развития речи? Мы говорим так: **речь есть очень сложное целое, которое зависит и от среды, и от наследственности, но это не есть отличительное свойство речи, а это то, что присуще всем сторонам детского развития.**

Как же мы должны анализировать развитие речи ребенка? Мне кажется, что мы должны прежде всего исходить из того, что в речи ребен-

¹ В стенограмме "влияния".

ка есть отдельные моменты, которые представляют собой единицы, а не элементы, т.е. которые представляют собой моменты, сохраняющие еще в себе в каком-то первичном виде свойства, присущие речи как таковой, как клеточка сохраняет в себе в каком-то первичном виде свойства, присущие организму как таковому.

Возьмем конкретный пример: звуковая сторона речи. Вы знаете, вероятно, как в старой лингвистике изучалась звучащая сторона речи. [Изучались звуки]¹, из которых образуется речь. Представьте себе, что каждое слово построено из отдельных звуков, из которых образуется речь. Верно это или неверно? Конечно, верно. Но если верно, что речь построена из отдельных звуков, из отдельных букв, элементов, то оказывается целый ряд трудно разрешимых вопросов. Первый вопрос заключается в том, что если речь построена из отдельных звуков, то, следовательно, для того чтобы изучить, как развивается звуковая сторона речи у ребенка, нужно разложить речь на отдельные звуки и проследить, когда у ребенка появляются в речи отдельные звуки: а, б, в, г и т.д. Но ведь звук “а”, звук “б” и т.д. как звуки не содержат в себе никакого свойства, которое присуще звукам человеческой речи, потому что эти звуки могут быть и у попугая, и у младенца до тех пор, пока он не умеет говорить. Следовательно, тогда мы можем изучить только свойства звуков: акустические как физические явления и физиологические, которые зависят от артикуляции, артикуляционных движений, с помощью которых эти звуки произносятся.

Но что отличает звуки человеческой речи от остальных звуков во всей природе? Звуки человеческой речи отличаются от звуков во всей природе тем, что они суть звуки, с помощью которых мы передаем известный смысл, что единицей речи является не звук сам по себе, **но значащий звук**, т.е. звук, который имеет свойство передавать значение. Чем отличаются звуки любого слова, которые мы произносим, от любых других звуков, существующих в природе, которые могут иметь одинаковое число колебаний в секунду, одинаковую длительность, одним словом, все физические свойства? Звуки человеческой речи отличаются тем, что они служат для передачи определенного смысла. Поэтому современное исследование поняло, что единицей речи является

¹ В стенограмме “Она изучалась с точки зрения звуков”.

не просто звук, а **значащий звук**. Этот значащий звук в современном учении о речи обозначают как фонему, т.е. это будет **какое-то сочетание звуков, далее не разложимое, иногда один звук, иногда комбинация звуков, которая не утратила основного свойства, присущего человеческой речи, именно быть человеческим звуком.**

Позвольте привести простой пример. Возьмите два таких слова: “ум” и слово “отцу”. В конце того слова и начале этого слова мы имеем дело с одним и тем же звуком “у”. По своим физическим свойствам, по своим физиологическим и артикуляционным свойствам оба звука совершенно тождественны, это один и тот же звук. Но этот звук есть фонема, есть единица речи. Почему? Я вас спрошу: звук “у” в слове “отцу”, поставленный в конце слова, является значащим звуком? “Отцу” означает что-то, а? “У” в слове “ум” является само по себе значащим звуком как таковым? Нет. Значит, там мы имеем дело с фонемой, а здесь со звуком. Если я разложу слово на такие звуки, как “у” и “м”, то для меня все слово остается простой случайной комбинацией определенных звуков. А если я сумею разложить речь на такие части, как здесь звук “у”, то я увижу, что этот звук содержит в себе какое-то основное свойство человеческой речи, функцию значения, правда, в очень зародышевом виде, потому что сам по себе звук “у” означает не предмет, не какое-то отношение к этому предмету, а это очень неясная функция, которая носит, скорее, не самостоятельный характер, а помогает дифференцировать значение “отцу” по сравнению с “отца”, “отцом”, “об отце” и т.д. Но это есть фонема, это есть единица, и анализ показал, **что человеческая речь, с одной стороны, развивается, а с другой стороны, строится уже в развитом виде не из звуков, а из фонем, т.е. из звуков, выполняющих основную функцию, именно функцию значения.**

Чем отличается тот анализ речи от этого? Мне кажется, тем, что мы там разложили на элементы, причем дошли до таких элементов, в которых каждый элемент утратил свойства, присущие целому. **А здесь мы разложили на единицы, которые еще в каком-то первичном виде сохраняют свойства, присущие целому.** История развития человеческой речи показывает, что до сих пор, пока мы изучаем, скажем, развитие речи со стороны отдельных звуков, можем ли мы понять, как развивается речь ребенка? Исследование показывает, что мы никогда понять

этого не можем, почему ребенок произносит одни слова, но не произносит других слов, почему он произносит одни буквы, звуки рано, а другие звуки начинает произносить позднее. И, главное, мы никогда не поймем, каким образом ребенок в 2–3 года усваивает основной фонетический запас родного языка, если бы все эти слова представляли собой случайные комбинации отдельных звуков. А ребенок их усваивает без заучивания, без специального повторения, заучивает их, так сказать, структурно.

Возьмем конкретный пример. Вы знаете, вероятно, что в лепете младенца очень рано появляется звук “р”. Штерн полагает, что лепетные образования “эр”, “рр” появляются чуть не первыми в детском лепете. Но вы знаете, вместе с тем, что звук “р” появляется в речи ребенка очень поздно. Таким образом, выходит, что ребенок овладевает звуком “р” в лепете очень рано, а когда начинает говорить, он до 3–4–5 лет звук “р” не умеет выговорить. Но, оказывается, он овладел звуком “р” очень давно, но он связан с такими фонемами, которые представляют для ребенка трудность не как звук, а как семантическая функция этих звуков. Бывает так, что ребенок, который говорит “у” и “а”, еще не умеет отличать “отцу” от “отца”. Почему он не умеет сказать правильно “я дам отцу”? Не потому, что он звук “у” не может произнести, а потому, что функция этого звука для него еще недоступна. То же самое оказывается в отношении звука “р”. Звук “р” доступен ребенку очень рано, но потому, что он выполняет в составе русской речи очень сложные функции значения, которыми ребенок овладевает поздно, он появляется первым в лепете и появляется поздно в уже звучащей речи ребенка. Я взял в качестве примера только одну сторону детского развития – именно речь – и взял в качестве примера внутри этой речи один только момент – звучащую сторону речи, развитие умения говорить. На этом мы видим, что я, конечно, прибегаю в анализу. Я из развития выделил речь, а из речи – ее звучащую сторону, и звучащую сторону я пытался разложить на известные единицы. Так что анализ есть. Но этот анализ доходит только до того предела, до которого сохраняется свойство, присущее звукам человеческой речи вообще, т.е. свойство быть значимым.

Что это значит? Возьмем второй пример. Это изучение среды. Я думаю, вы согласитесь со мной, что значение каждого элемента среды

будет равно в зависимости от того, в каком отношении этот элемент среды стоит к ребенку. Например, взрослые разговаривают вокруг ребенка одинаково часто и много и тогда, когда ему 6 месяцев, и тогда, когда ему 1 год и 6 месяцев, но та же самая речь, не изменившаяся, одно и то же значение имеет в 6 месяцев и в 1 год 6 месяцев? Разное. Значит, **влияние каждого элемента среды будет зависеть не от того, что содержится в самом этом элементе, а от того, в каком отношении этот элемент стоит к ребенку. И значение одного и того же элемента среды будет разное в зависимости от того, в каком отношении этот элемент будет стоять к ребенку.** Речь окружающих не изменится, будет одинакова и в год жизни ребенка, и в 3 года, а ее значение для развития изменится.

Теперь представьте себе, что я возьму и буду изучать, как это делали часто, от чего зависит речь. Речь ребят развивается по-разному. Одни начинают говорить раньше и лучше, другие начинают говорить позже и хуже, одни отстают в своем развитии, другие уходят вперед. Когда хотят объяснить, почему это, говорят, от чего зависит развитие речи ребенка. Во-первых, от окружающей среды. Если в окружающей среде богатая речь, часто говорят с ребенком, много, то он имеет шансы быстро развиваться в речевом отношении. А если в окружающей среде бедная речь, мало говорят с ребенком, он будет развиваться хуже, т.е. зависит, **во-первых, от речевой среды, во-вторых, от ума самого ребенка.** Если ребенок будет умен, догадлив, памятьлив, он будет лучше усваивать это, а если будет туп, отстал, ограничен, он будет хуже усваивать. И пытались развитие речи объяснить из этих двух причин, разлагали то и другое на элементы, высчитывали, брали количество слов, которые падают на детское ухо в один день или в один час, и пытались выяснить, объясняет ли это действительно различия в речевом развитии детей. Оказалось, что совершенно нет, потому что решающим моментом является не среда сама по себе и не ум сам по себе, **а отношение речи, средней речи к речи самого ребенка.** Если, например, ребенок охотно говорит, рад общаться с окружающими, у него есть потребность в речи, — это одно. Если ребенок враждебно настроен по отношению к окружающим, замыкается, каждое слово причиняет ему неприятность, — это совсем другое. **Следовательно, решающей оказывается опять**

не элемент, а единица, т.е. отношение средового момента к особенностям самого ребенка. Если мы найдем такую единицу, то он будет сохранять в себе то, что присуще развитию речи в целом, т.е. отношение моментов средовых к моментам личным, к моментам, коренящимся в особенностях самого ребенка.

Вот почему изучение, которое пользуется методом единиц, приводит нас к тому, что мы изучаем отношение, изучаем такие единицы, которые не разложены на элементы и которые сохраняют в себе в простейшем виде отношения этих элементов, т.е. то, что в развитии является в данном случае наиболее важным.

Я думаю, что трудности, которые у вас вызывает изложение этой части моей лекции, связаны с тем, что я излагаю этот метод абстрактно, и многое станет вам ясно в смысле анализа, присущего педологии, когда мы в следующий раз рассмотрим проблему среды и наследственности и выясним, чем отличается педологическое изучение наследственности от изучения наследственности в генетике, в биологии, чем отличается педологическое изучение среды от изучения среды в гигиене. Мы узнаем, что поскольку там и здесь задачи изучения разные, постольку каждая из этих наук пользуется и разными методами изучения наследственности и изучения среды, в то время как педология изучает и наследственность, и среду, прилагая метод, о котором я говорю, т.е. метод разложения на единицы. Гигиена, например, и генетика изучают наследственность и среду, применяя метод анализа разложения на элементы. Это отвечает задачам этих наук. Так что я думаю, что в следующий раз, когда мы конкретно подойдем к учению о среде и наследственности, первая особенность нашего метода, с которым нам приходится сталкиваться в абстрактном виде в первый раз, станет для нас ясной.

А сейчас я хочу остановиться еще на второй особенности, характеризующей педологический метод. Так как она гораздо проще и связана с уже знакомым вам методом других дисциплин, это будет гораздо легче и понятнее.

Вторая особенность педологического метода исследования заключается в том, что это есть метод, в широком смысле этого слова, клинический. Если объяснить, что мы имеем в виду, когда говорим,

что педология пользуется клиническим методом изучения, то легче всего это сделать, если, с одной стороны, сравнить этот метод в педологии с соответствующим методом в клинике. Он вполне сходен с ним. И, с другой стороны, если противопоставить клинический метод изучения симптоматическому методу.

Вы знаете, что в медицине до развития клинического метода господствовал метод симптоматической медицины, т.е. изучалась не болезнь, а ее симптомы, ее признаки, ее внешние проявления. Болезни группировались и классифицировались по этим симптомам. Больные с одним симптомом, например с кашлем, относились в одну группу заболеваний, с другим симптомом – с головной болью – относились к другой группе заболеваний. Точно так же во всякой науке, до начала ее действительно научной разработки, господствуют чисто эмпирические методы, которые основаны на изучении симптомов. Поэтому все науки проходят свой путь симптоматического изучения, эмпирического изучения внешних проявлений. Например, в ботанике, в зоологии до Дарвина растения и животные классифицировались по внешним признакам, по форме листьев, по окраске цветов, а после Дарвина стали классифицироваться на основании общности происхождения, на основании генетического признака, потому что стал известен процесс, который привел к образованию этих признаков.

Точно так же в медицине господство клинической медицины, которая пришла на смену симптоматической медицине, выражается в том, что стали изучать не сами по себе внешние признаки, а стали изучать те процессы, которые приводят к возникновению этих симптомов, стали изучать те процессы, которые стоят за этими симптомами. И тогда стало ясно, что больные с одинаковыми симптомами могут иметь разные процессы, больные с одинаковыми процессами могут иметь разные симптомы, т.е. открылась возможность перейти от изучения внешних проявлений к изучению процессов, стоящих за этими внешними проявлениями и обуславливающих их наличие, их возникновение.

То же самое в педологии. **Первоначально педология была тоже симптоматической наукой. Она изучала внешние признаки детского развития, детского умственного развития, развития детской речи, она констатировала, что на таком-то году у ребенка появля-**

ются такие-то признаки. Она была, как и все симптоматические науки, преимущественно описательной, она не могла объяснить, почему это появляется. Были исследователи даже в советской педологии, которые предлагали даже саму педологию определить как науку о возрастных симптомокомплексах, т.е. о совокупностях признаков, отличающих известный возраст. Но вы прекрасно понимаете, что изучение признаков, или симптомов, входит только как составная часть в более общую задачу науки. Наука изучает признаки для того, чтобы научиться распознавать то, что стоит за этими признаками, в случаях, скажем, клиники изучать патологический процесс, в случае педологии – изучать процессы развития. Это значит, в применении к методу педологии, что все решительно признаки, которые мы получаем в нашем исследовании и наблюдении детского развития, мы принимаем только за симптомы развития, а толкуя эти симптомы, сопоставляя эти симптомы, мы должны приходить к тем процессам развития, которые вызывают эти симптомы.

Таким образом, когда я говорю, что педология пользуется клиническим методом при изучении детского развития, то я этим хочу сказать: она подходит ко всем внешним проявлениям, наблюдаемым в детском развитии, только как к признакам, за которыми она ищет, как протекал, как совершался сам процесс развития, который привел к возникновению этих симптомов.

Например, вы уже ознакомились в прошлый раз с тем, как мы определяем умственное развитие ребенка. Мы узнаем, что по паспорту ребенку 6 лет, а умственное развитие – 9 лет или 12 лет. Мы знаем, что он ушел вперед по своему умственному развитию на 4 года. Что, это есть педологический диагноз? На этом заканчивается задача педологического исследования? Нет. Мы только констатировали, что это произошло, а почему это произошло, это мы будем знать только тогда, если мы выясним, что совершалось в процессе развития ребенка и что привело к тому, что он обнаруживает признаки, свойственные по уму не 3-летнему, а 12-летнему ребенку. Это может происходить из разных причин.

Нам часто приходится иметь дело с детьми, которые одарены выше своего возраста. Я на одной из наших конференций хочу показать несколько таких детей. Приводят ребенка, вы говорите, что он развит боль-

ше своих лет. Спрашивается, чем это вызвано. Оказывается, что у одних детей это вызвано так называемым ускоренным развитием, т.е. эти дети просто пробегают путь своего развития очень ускоренным темпом. То, чего достигает один ребенок в 8 лет, другой достигает в 6 лет, он уже владеет этим. Но это ускоренное развитие впоследствии или сопровождается замедлением развития, или оно хотя и не дает последующего замедления, но само по себе не означает, что перед нами действительно одаренный ребенок.

Крайними типичными примерами этих детей с ускоренным развитием являются дети “вундеркинды”, о которых вы, вероятно, слышали. Вундеркинд – это ребенок, который в очень раннем возрасте поражает вас какими-нибудь исключительными способностями – музыкальными, художественными, математическими.

Но вундеркинд – это обычный ребенок с ускоренным развитием. Мы ему поражаемся, когда ему 5 лет, он тогда нас действительно изумляет, потому что, будучи 5-летним, он, например, обнаруживает знания по математике, которые присущи обычно 19-20-летнему юноше или взрослому человеку. Что является здесь удивительным? Удивительными являются не сами по себе математические способности, а то, что они у такого маленького ребенка. Поэтому большинство вундеркиндов и кончат тем, что они остаются средними людьми или даже нижесредними людьми. Из огромного количества вундеркиндов, которые в детстве обещают стать выдающимися музыкантами, выдающимися математиками, выдающимися художниками, впоследствии не только часто не выходят средние музыканты, средние математики и средние рисовальщики, но чаще всего выходят люди ниже средних, потому что сама по себе ускоренность этого развития является одним из выражений патологических форм развития, неправильного развития, которое к добру не приводит. Немецкий композитор Лист выразил эту особенность вундеркинда в очень остроумном афоризме, когда говорил, что вундеркинд – это такой ребенок, у которого все будущее в прошлом, т.е. который очень рано забежал вперед по линии своего будущего, но у которого этого будущего в настоящем смысле слова нет.

Но есть дети, которые тоже обнаруживают в раннем возрасте умственное развитие, свойственное гораздо более старшему возрасту. Они

отличаются от тех детей тем, что они суть настоящие будущие таланты, настоящие будущие гении.

И вот, хотя симптомы той и другой формы развития одинаковы, возникает необходимость отличить будущего гениального ребенка от будущего вундеркинда, т.е. от будущего пустоцвета. Как это сделать? Симптомы одинаковы. К вам приводят одного ребенка, он показывает JQ (отношение умственного возраста к паспортному) – 1,9, ему 10 лет, он показывает 19. И другой показывает JQ такое же. Но один - будущий вундеркинд, а другой будущий гениальный ребенок. Как это отличить? Так же, как мы поступаем тогда, когда нам надо отличить две сходных симптоматических картины одну от другой. Мы ищем дифференциальные симптомы. Мы говорим так: по этим признакам оба ребенка похожи. Надо поискать такие признаки, по которым они не похожи друг на друга, которые позволят нам их отличить. В частности, в отношении этих детей существует такой общий признак: ребенок с ускоренным развитием, или, в крайних случаях, вундеркинд, поражает вас наличием симптомов, свойственных более старшему возрасту, а ребенок действительно одаренный, талантливый, гениальный поражает вас наличием симптомов, свойственных его собственному возрасту, но только доведенных до исчерпывающего, богатого, полнокровного, полносильного развития их. Если можно так сказать, **вундеркинд характеризуется тем, что в его развитии наличествуют симптомы забегающих вперед возрастов, а настоящий, талантливый, одаренный ребенок характеризуется тем, что в его развитии доминируют признаки, характерные для данного возраста, но только возраст этот необычно творчески богато переживаем.**

Я приведу конкретный пример. У нас на исследовании был здесь мальчик, гениальный математик, случайно открытый. Мальчику 8 лет 10 месяцев. Он сейчас владеет целым рядом дисциплин из области высшей математики. Если вы исследуете этого ребенка, то вы увидите, что он поражает вас не тем, что в свои 9 лет обладает зрелым умом 20-летнего студента, или 25-летнего ассистента, или 30-летнего доцента по математике. Он поражает тем, что так относится к этой высшей математике и проявляет в этом такие особенности ума, которые свойственны всякому девятилетке, но только эти особенности девяти-

летнего ума доведены до гениальных пределов, так точно, как взрослый гений отличается от каждого из нас не тем, что проявляет опытность, свойственную 90-летнему старцу в 30 лет, а тем, что те же особенности 30-летнего возраста доводит до гениальных размеров.

Например, этот мальчик около 5 или 4 лет сам открыл способ приведения дробей к одному знаменателю. Он услышал, как мать спрашивала у отца, сколько останется, если из $\frac{3}{4}$ вычесть $\frac{1}{3}$. Мальчик сообразил и сказал, что получится, что останется, хотя никто его не обучал вычитанию дробей. Когда расспросили, оказалось, что он сам раньше открыл способ приведения к одному знаменателю, своим умом дошел до того, как это сделать. Если спросите меня: доступно ли это всякому ребенку в этом возрасте, если ему объяснить некоторые простые операции с вычитанием дробей, то опыты [Лемана]¹ и других показали, что доступно. Но этот ребенок сам открыл этот способ исчисления. И когда знакомитесь с рядом таких симптомов, вы убеждаетесь, что перед вами действительно гениальный ребенок, т.е. развитие совсем другого типа, чем у ребенка с ускоренным развитием.

Я привел эти случаи для того, чтобы показать, что педология изучает всегда не симптомы сами по себе, а, пользуясь изучением симптомов, старается прийти к изучению процессов развития, стоящих за этими симптомами. Поэтому она классифицирует процесс развития в отдельных его стадиях, с отдельными его сторонами. И в этом смысле метод педологии может быть и должен быть назван клиническим методом, т.е. методом, который идет от специфических проявлений процессов развития к изучению самих этих процессов развития, их сущности, их природы.

Третьей особенностью, которая характеризует педологический метод, является та, которую можно было бы назвать **сравнительно-генетическим характером педологического метода**.

Не всякая клиническая дисциплина пользуется обязательно генетическим способом рассмотрения своего предмета. Наоборот, многие клинические дисциплины пользуются другими способами. Но педология, которая изучает развитие, по самому своему существу не может не пользоваться сравнительно-генетическим способом.

¹ В стенограмме "Левана".

Что это значит? Когда мы изучаем какой-нибудь процесс развития, как мы можем поступить? Можем мы прямо наблюдать, скажем, путь эмбрионального развития? Можем прямо проследить, как от момента зачатия до момента рождения проходит путь эмбриона в материнской утробе? Конечно, нет. Как мы поступаем для изучения этого пути? Мы берем зародыш и методом сравнительных срезов изучаем, что было на первой неделе, на второй, на третьей, на четвертой и т.д., т.е. мы берем как бы отдельные пункты развития, сравниваем их друг с другом и видим, что было и что стало, и составляем себе представление, от чего ребенок пришел к чему, по какой причине, в какой срок, каким путем он пришел от одной точки развития к другой, какие события совершались посредине. Точно таким же методом сравнительных возрастных срезов пользуется и педология.

Можем мы прямо наблюдать в живом виде развитие ума ребенка, развитие памяти ребенка или рост ребенка? Нет, мы можем только сравнить развитие его ума сейчас и через полгода, и еще через полгода, и еще через полгода и видим, что в 8 лет ребенок обладает такими-то особенностями, в 12 лет обладает такими-то и такими-то. Ясно, что было с этим ребенком в 1,5 года, в 9, в 9,5 года. И я вижу, каким путем ребенок прошел от 8 лет к 12 годам. Иначе говоря, **я сравниваю картину развития на разных возрастных этапах. Это сравнение является основным методом, с помощью которого мы получаем наше знание о характере и о пути детского развития.** Но так как это сравнение я провожу не в любом порядке, а только в генетическом порядке, то я имею дело со сравнительно-генетическим методом. Например, в клинике пользуются также сравнительным методом, сравнивают, скажем, одно заболевание с другим. Будет это сравнительно-генетический метод? Нет, потому что там сравниваются различные формы болезненных процессов между собой, а здесь я сравниваю не только различные формы детского развития между собой – что я тоже делаю, но я главным образом **сравниваю самого ребенка с ним самим на разных ступенях развития.** Значит, предмет моего сравнения являются **различные ступени детского развития.** В этом смысле и говорят, что педология пользуется в своем изучении сравнительно-генетическим методом, **она производит как бы сравнительные срезы развития на разных возрастных этапах и, сопостав-**

ляя их друг с другом, пользуется сравнением как средством для того, чтобы представить себе, какой путь развития прошел ребенок.

Позвольте это пояснить на конкретном примере. Я знаю, например, что в момент рождения, когда паспортный возраст ребенка обозначается 0, у ребенка нет речи, ребенок бессловесное существо. В 6 лет у ребенка есть уже развитая речь, он в основном правильно владеет родным языком. Теперь я хочу изучить путь развития этой речи. Для этого я исследую, что будет в 3 месяца, в 5 месяцев, что будет в 1 год, в 1,5 года, в 2 года, в 2,5 года. И вот я узнаю, что, например, около 3 месяцев у ребенка появляется указательный жест, который связан с речью. Далее, у него около 6 месяцев, несколько раньше, расчлененный лепет, дальше – первые слова, он начинает говорить отдельными словами. Около 2 лет появляются двухсловные предложения и т.д. Что это мне выясняет? Сравнивая, что появилось нового, что исчезло из старого, я уже получаю целую картину развития. Я не просто констатирую, как ребенок от бессловесного существования пришел к развитию речи, но я знаю, каким путем он пришел к крику, потом к лепету, потом исчез лепет, потом появилось то-то, в такой-то последовательности, одно зависит от другого, и таким путем, с такими закономерностями он пришел к речи. Сравнивая речь ребенка на различных возрастных ступенях, я всякий раз вижу, что исчезло, что появилось вновь, в какой зависимости появившееся вновь стоит от того, что появилось прежде. И, двигаясь методом таких сравнительных срезов, идя таким путем генетического сравнения, я получаю возможность представить путь развития ребенка.

Сравнительный метод применяется в педологии еще в другом разрезе, в том смысле, в каком он применяется во всякой клинической дисциплине, именно когда я сравниваю ребенка не с ним самим, а сравниваю детей с различными типами развития друг с другом. Тогда это будет метод сравнительный. Например, сегодня, когда я брал пример клинического метода, я старался показать, что ребенок, одаренный или гениальный, развивается иначе, чем ребенок с ускоренным развитием. Я сравнивал ребенка не с ним самим, а сравнивал ребенка с другим ребенком. Это тоже один из приемов, но он не включает в себе ничего типического для педологии, а присущ всякой науке, которая пользуется клиническим методом. Всякая наука, пользующаяся клиническим методом,

изучающая известные процессы, непосредственно не наблюдаемые, не стоящие за симптомами, всякая такая наука волей-неволей должна различать различные формы течения этих процессов. Поэтому такого рода сравнение, такого рода применение сравнительного метода не является чем-либо исключительным, чем-либо специфическим для педологии. Но применение сравнительно-генетического метода, как я говорил, к возрастному развитию является для педологии специфическим ее отличием.

Теперь позвольте резюмировать только то, что я сказал. Я уже говорил вам, что всякая наука, в том числе и педология, имея свой своеобразный предмет исследования, тем самым должна иметь и свой метод или путь для исследования этого предмета, и что этот путь определяется особенностями того предмета, который изучается данной наукой. В связи с особенностями своего предмета, педология разрабатывает свой специальный метод, который характеризуется, как я пытался вам сказать, тремя основными моментами. **Первое – тем, что это метод целостного исследования ребенка**, что под целостным исследованием не следует понимать ни всестороннее изучение, ни такое изучение, которое исключает анализ, **а своеобразный тип этого анализа, именно такой анализ, который пользуется методом разложения не на элементы, а разложения на единицы.** Это трудная часть сегодняшней лекции станет, надеюсь, вам понятнее после следующей беседы, более конкретной, когда мы рассмотрим учение о среде и наследственности в педологии, которое конкретизирует этот метод разложения на единицы. А так как другие науки те же самые предметы изучают другими методами, то различие этих типов анализа станет вам ясно.

Второй особенностью педологического метода является то, что он носит клинический характер в смысле изучения процессов развития, стоящих за симптомами отдельных возрастов.

И третья его особенность заключается в том, что это есть метод сравнительно-генетический, изучающий особенности развития ребенка на отдельных возрастных этапах, сравнивающий эти отдельные возрастные этапы между собой на возможно более тесных промежутках времени и тем самым подводящий нас к выяснению пути, которым переходит ребенок в развитии от одного этапа к другому.

Это три основные особенности, характеризующие метод педологического исследования. В семинарских занятиях и в наших практических занятиях мы ознакомимся с целым рядом отдельных методических приемов исследования. Их существует очень много: и приемы исследования физического развития ребенка, и умственного развития ребенка, и отдельных функций и сторон в умственном развитии, и речи ребенка и методы исследования ребенка и т.д. Но это уже не метод, а методика, т.е. известная система технических приемов, которые осуществляют тот или иной метод. Но правильно применять эту методику можно только тогда, если понять принципы самого метода, о котором я сегодня говорил, ибо любая методика в педологии приводит к тому, что мы усваиваем только симптомы, а затем, толкуя эти симптомы, мы приходим к диагностике развития в собственном смысле этого слова.

ЛЕКЦИЯ ТРЕТЬЯ

Учение о наследственности и среде в педологии

Я сегодня хотел изложить вам учение о среде и наследственности в педологии и надеюсь, что здесь мне удастся более конкретно, чем в прошлый раз, показать вам, в чем заключается своеобразие педологического метода исследования.

Что развитие ребенка ближайшим образом бывает обусловлено наследственностью и средой, это, вероятно, вам известно наперед и, совершенно ясно, не требует доказательства. Но представляет большой интерес выяснить, **что изучает педология в наследственности, что изучает педология в среде и как она это изучает.**

Мы начнем с наследственности. Я уже говорил в прошлый раз, что педология не изучает законы наследственности как таковые, **а изучает**

роль наследственности в развитии, как, скажем, клиницист, – он тоже изучает не законы наследственности как таковые, а изучает, как прилагаются эти законы в передаче, скажем, наследования определенных болезней. Также педагог изучает то, каким образом наследственные задатки, передаваемые по законам наследственности, влияют на развитие наследственности как таковой; и законы передачи наследственных признаков изучает генетика, общая биология.

И вот это приводит к очень важным последствиям. Сама проблема наследственности ставится в педологии иначе, чем она ставится в общей биологии или генетике.

Я бы хотел обратить ваше внимание на 4 момента, которые изменяются, когда проблема наследственности переносится из генетики в педологию.

Прежде всего в генетике, там, где мы хотим изучить законы наследственности как таковой, мы интересуемся преимущественно передачей отдельных простых признаков, мы стараемся взять такие признаки – как окраска глаз, – которые показываются максимально наследственно обусловленными. Поэтому в генетике мы имеем дело преимущественно с изучением этих простых признаков.

Важны сами по себе эти признаки с точки зрения жизни, развития ребенка? Скажем, можно ожидать, что голубоглазые дети, со светлой окраской глаз будут развиваться иначе, и судьба их должна сложиться совершенно иначе, чем темноглазых детей, с темной окраской глаз? Конечно, нет. Конечно, сами по себе эти признаки не существенны и не важны. Но они важны с той точки зрения, что они являются симптомами наследственности, и, изучая, как передается, скажем, темная и светлая окраска глаз, генетик устанавливает, по каким законам происходит наследование этого простого признака. Но на этих признаках очень мало можно узнать о том, что интересует педолога, мало можно узнать, как наследственность влияет на развитие. Поэтому **педолог большей частью имеет дело не с простыми признаками, скажем, как окраска глаз или окраска волос, а имеет дело со сложными признаками, которые изменяются в развитии, возникают в развитии, потому что только в отношении этих признаков мы и можем установить, какую роль наследственность играет в развитии.**

Второе, что изменяется, когда проблема наследственности переносится из общей генетики в педологию, заключается в том, что генетика заинтересована в изучении таких признаков, которые являются чистыми наследственными признаками, вроде той же окраски глаз. Ей интересны признаки, минимально зависящие от среды, причем, чем чаще признак, чем он больше наследственно обусловлен, чем меньше примешивается влияние не наследственных, средовых в определении этого признака, тем в более чистом виде генетика может получить выводы, которые ее интересуют.

Педолога, наоборот, интересуют не те чистые наследственные признаки, которые являются независимыми от среды, а те признаки, в развитии которых сказывается как раз совместное влияние среды и наследственности, потому что там, где мы имеем дело с тем, что в определении данного признака участвуют наследственные задатки и участвуют средовые влияния, там-то мы и можем надеяться найти, какую роль, какое значение, какой удельный вес имеют наследственные влияния по сравнению с другими. Так что педолог, изучая проблему наследственности, имеет дело не с чисто наследственными, а большей частью признаками смешанного происхождения. Это второе.

Наконец, генетика волей-неволей должна изучать не вообще чистую наследственность, а дифференциальные признаки, варианты, существующие внутри человеческого вида. Например, генетика изучает различную окраску глаз, потому что она у людей варьирует. Но здесь наследственно обусловлены не только те признаки, которые отличают меня от другого человека, но и признаки, которые у меня являются общими с другим человеком. Например, я темноглаз – это есть дифференциальный признак, вариант окраски глаз, который меня отличает от светлоглазых людей. Но само строение моего глаза – это есть тоже наследственно обусловленное строение. И вот генетика, именно потому, что она должна изучить законы передачи наследственных признаков в чистом виде, изучает преимущественно дифференциальные признаки, вариативные признаки, а общечеловеческие наследственные признаки она изучает сравнительно мало.

Педолог же интересуется не только варьирующими признаками, которые отличают одного ребенка от другого, но он интересу-

ется и тем, как наследственно заложенные в человеке задатки приводят всех детей к известному типу развития.

Например, как генетика изучает развитие речи? Ее интересуют те индивидуальные особенности, те варианты, которые отличают речь одного ребенка от речи другого ребенка, а для педологии в первую очередь проблема заключается в том, чтобы выяснить, какие вообще у всех детей существуют наследственные задатки в смысле развития речи, какую роль эти задатки играют наряду со средовыми моментами в речевом развитии ребенка. Значит, педологию будут интересовать не столько дифференциальные индивидуальные отличия, сколько общечеловеческие признаки наследственности.

И, наконец, последнее. Генетика при изучении наследственности имеет дело обычно с признаками преформированными, т.е. образованными с самого начала развития, статическими, мало изменчивыми и не подлежащими резким перестройкам в ходе самого развития. Почему? Да потому, что генетика хочет изучить признаки и симптомы, в которых проявляются наследственные законы, а для этого она должна взять признаки устойчивые, постоянные, которые на протяжении жизни не меняются. А если она возьмет признак изменчивый, который сам зависит от развития, то в нем, конечно, будет трудно разглядеть в чистом виде законы наследственности.

Педолог же интересуется влиянием наследственности на развитие ребенка, интересуется в первую очередь динамическими признаками, теми признаками, которые возникают в ходе развития ребенка, а не теми признаками, которые заложены независимо от этого развития.

И все эти 4 различия в постановке проблемы наследственности в педологии и в генетике вытекают из различных задач этих двух наук. Генетика изучает законы наследственности как таковой, поэтому ей нужны чистые признаки, в чистом виде, ей нужны признаки, максимально устойчивые, неизменяющиеся. Педология изучает роль наследственности в развитии, поэтому ей нужны смешанные признаки, не устойчивые, а сами подвергающиеся изменению в процессе развития ребенка.

Отсюда и подход к определению роли или влияния наследственности на ход развития. В генетике принята формула Пирсона, которая гласит, что наследственность есть корреляция между степенью родства и степенью сходства: чем ближе родственность двух изучаемых лиц и чем больше сходство в каком-нибудь признаке, тем больше данных за то, что этот признак обусловлен наследственно. А для педологии эта формула оказывается ложной. Можем ли мы сказать то, что в развитии ребенка наследственность есть корреляция между степенью родства и степенью сходства? Например, ребенок очень похож на своего отца в каких-нибудь качествах своего характера, в каких-нибудь своих убеждениях, в каких-нибудь своих пристрастиях и вкусах. Допустим, что сходство это равно 90%. Полное совпадение было бы 100%. Допустим, что сходство 90%. Допустим, что степень родства здесь самая близкая - 100%. Можем мы сказать, следовательно, что это сходство между отцом и сыном есть сходство, вызываемое наследственными причинами **обязательно**? Мне, кажется, нет. Ведь это могло быть и потому, что отец влиял на своего сына не с помощью наследственных факторов, а с помощью средовых факторов. Я приведу простые исследования, которые привели к целому ряду недоразумений. В Германии Петерс исследовал школьные отметки детей у 4 поколений в народной школе и нашел, что существует очень высокая корреляция как между хорошими оценками прадеда, деда, отца и сына, так и между плохими отметками прадеда, деда, отца и сына. Он отсюда сделал заключение, что способность хорошо учиться в школе и получать хорошие отметки оказывается, согласно формуле Пирсона, наследственно обусловленной. Почему? Потому что корреляция между хорошими и плохими отметками оказывается тем теснее, чем ближе родство, которое мы возьмем между изучаемыми школьниками. Но стоит только подойти к этому исследованию с педологической точки зрения, чтобы увидеть, что это умозаключение неправильно. Почему? Что нужно для того, чтобы получить хорошие отметки в школе? Нужен целый ряд условий. Скажем, если просто говорить, зажиточные крестьяне, — а Петерс изучал преимущественно немецких крестьян, население сельских местностей, — зажиточные крестьяне с достатком при прочих равных условиях имели лучшие шансы, чтобы дети их хорошо учились в школе, чем незажиточные,

бедные крестьяне? Конечно. Сам тот факт, что прадед был грамотным, и дед, и отец, самый этот факт создает также условия для того, чтобы и внук был грамотный? Конечно. Казалось бы, что там, где речь идет о развитии и признаках очень сложных, не заложенных с самого начала, о признаках, в которых участвуют и наследственные, и средовые моменты, там само по себе сходство и его совпадение со степенью родства еще нам ничего не говорит относительно наследственной или ненаследственной природы этого сходства.

Возьмем второе исследование. Бюлер в Германии, изучая детские правонарушения, нашел, что существует высокая корреляция между правонарушениями родителей и правонарушениями детей. У родителей, у которых были в свое время правонарушения, т.е. оба родителя сидели когда-нибудь в тюрьме или один из родителей сидел когда-нибудь в тюрьме, у этих родителей и среди детей гораздо больше количество правонарушений, чем у группы родителей, из которых ни один никогда не сидел в тюрьме. Отсюда Бюлер опять делает умозаключение по формуле Пирсона: раз существует сходство между родителями и детьми в склонности к правонарушениям и сходство тесно связано со степенью родства, то, значит, наклонности, которые приводят человека в тюрьму, также наследственно передаются, наследственно обусловлены. Опять мы видим неправильность этого умозаключения в применении к этим сложным, смешанным и динамическим признакам. Почему? Да потому, что тот факт, что оба родителя сидели в тюрьме, может содействовать тому, чтобы ребенок совершил правонарушение. Он мог остаться беспризорным, голодающим, и самый пример родителей мог подействовать разлагающим образом. Наконец, причины социального характера, которые толкнули на преступление отца и мать, — они могли толкнуть и ребенка. Значит, во всех этих случаях, где пользуются формулой Пирсона, приходят к ошибочному заключению.

В качестве вывода мы могли бы сказать, что **проблема наследственности настолько по-разному стоит в генетике и педологии, что общая формула, определяющая наследственность по Пирсону, оказывается неправильной при приложении к наследованию тех сложных признаков, которые изучает педология.**

Я хотел бы рассказать вам об одном из основных методов, с помощью которого **современная педология изучает наследственность и ее роль в развитии ребенка: о методе сравнительного изучения близнецов.** Вы знаете, что иногда рождаются близнецы. Причем близнецы бывают двоякого рода, вероятно, вы также об этом слышали. Одних близнецов называют однойцевыми, других – двуйцевыми близнецами. Разница между ними заключается в том, что иной раз рождаются двое детей, развивающихся из одного и того же оплодотворенного яйца, а иной раз развиваются двое детей из-за того, что оплодотворяются два различных яйца. Я думаю, что вы понимаете, какое различие существует между теми и другими детьми. Однояйцевые близнецы имеют идентичную наследственность, это единственные существа в мире, наследственность которых абсолютно тождественна, – как выражается один из исследователей, их наследственность так же тождественна, как наследственность нашей правой и левой половины тела. Почему? Да потому, что они развиваются из одного оплодотворенного яйца, значит, из одной отцовской и материнской клетки. Значит, **наследственные задатки однояйцевых близнецов абсолютно тождественны.**

Что касается двуйцевых близнецов, которые развиваются из двух оплодотворенных яиц, то их наследственность не является идентичной и разнится друг от друга так, как наследственность брата и сестры, двух братьев или двух сестер.

Теперь представьте себе, что мы изучаем этих близнецов, одно- и двуйцевых, и сравниваем их между собой следующим образом. Я изучаю какое-нибудь другое свойство, скажем развитие речи. Я изучаю то и другое, скажем, у однояйцевых близнецов. Представьте себе, что у меня 4 ребенка – одна пара однояйцевые близнецы, другая пара – двуйцевые. Изучаю у них музыкальные способности и изучаю у них речь. Как я устанавливаю сходство внутри каждой пары? Я исследую, как развиты музыкальные способности у одного близнеца и другого. Если они развиты совершенно одинаково, я говорю, что совпадение на 100%. Если они развиты так, что совпадение наполовину, я говорю, что сходство выражается 50%.

Я изучил музыкальные способности у близнецов и установил, что у однойяйцевых близнецов коэффициент сходства выражается цифрой 0,93, а у двуяйцевых близнецов коэффициент сходства выражается цифрой 0,67. Если между однойяйцевыми близнецами было полное совпадение, то это была бы единица, если бы не было никакого совпадения, был бы 0. А если я исследовал 100 детей и в 93 случаях получил совпадение, то их сходство выражается коэффициентом 0,93 и у двуяйцевых только 0,67.

Я сравнил речь внутри одной пары и внутри другой пары. При этом оказалось, что речь внутри однойяйцевых близнецов дает коэффициент сходства еще больше—0,96, а у двуяйцевых близнецов речь дает сходство — 0,89.

Теперь давайте разберем, что это значит. Я хочу спросить вас на основе этих данных, какое из двух изученных мной свойств — музыкальные способности или речь — является более обусловленным наследственно, какое меньше? Я рассуждаю так: чем отличаются однойяйцевые близнецы от двуяйцевых? Тем, что у однойяйцевых есть идентичная наследственность. Что касается средовых условий развития у однойяйцевых и двуяйцевых близнецов, то утробные условия развития одинаковы, оба развивались у матери в одно и то же время, значит, было одинаковое самочувствие матери физическое, психическое в отношении одного и другого, одна беременность была. Родились и жили в одних условиях. Обычно, за исключением немногих случаев, о которых я дальше скажу, условия развития близнецов одинаковы, как жизнь двух братьев в одной семье, а у близнецов и еще больше, потому что они родились в одно время и жили обычно вместе. Поэтому я считаю, что в той мере, в какой у двуяйцевых было сходство в отношении среды и у однойяйцевых было сходство в отношении среды, чем отличаются однойяйцевые и двуяйцевые? Тем, что у этих наследственность идентична, а у тех наследственность не идентична.

Я рассуждаю так: если мой признак зависит от наследственности, то, значит, между однойяйцевыми близнецами и двуяйцевыми должно быть очень большое расхождение в сходстве. Потому что если признак зависит от наследственности, а здесь наследственность одинаковая, а там разная, то при одинаковой наследственности в этом призна-

ке должно быть очень большое превалирование сходства над тем. У **одноййцевых и двуайцевых близнецов условия среды внутри каждой пары более или менее одинаковы, но у одноййцевых близнецов наследственность тождественна, а у двуайцевых нетождественна.**

Родились двое детей из одного оплодотворенного яйца. Если я изучаю признак, который зависит от наследственности максимально, тогда сходство этого признака у одноййцевых должно быть гораздо больше, чем у двуайцевых, потому что у одноййцевых идентичная наследственность. Признак, который я изучаю, зависит от наследственности, значит, здесь он должен дать большое сходство, а у двуайцевых неидентичная наследственность, значит, сходство должно быть меньше. Значит, **степень наследственной обусловленности какого-либо признака будет определяться степенью расхождения коэффициентов сходства между одноййцевыми и двуайцевыми близнецами. Чем больше расходится коэффициент сходства, т.е. чем больше сходства у одноййцевых, чем у двуайцевых, тем больше признак обусловлен наследственно.**

Посмотрим на примерах. Представьте себе, какой-нибудь признак А дает степень сходства у одноййцевых 0,30 и у двуайцевых 0,30. Что это значит? Повлиял ли тот факт, что у этих идентичная наследственность, а у тех неидентичная наследственность? Повлиял ли этот факт на коэффициент сходства? Нет. И здесь и здесь 0,30. Значит, наследственность не сыграла никакой роли. Если нет расхождения между ним, значит, признак наследственно не обусловлен. А представьте себе, что другой признак В у одноййцевых близнецов дает сходство 0,93, а у двуайцевых 0,13. Это, например, относится к тембру голоса. Конечно, это очень наследственно обусловленный признак. Почему? Да потому, что условия среды здесь и там одинаковы, а здесь сходство минимальное, а там максимальное. Почему может быть такое сходство здесь? Потому что наследственность тождественная. Значит, чем больше расхождение в коэффициентах сходства между ОБ (одноййцевыми близнецами) и ДБ (двуайцевыми близнецами), тем более признак обусловлен наследственно.

Теперь, если вернемся к нашим примерам, мы увидим, что более обусловлено наследственно – музыкальные способности или развитие речи? Музыкальные способности. Потому что здесь разница 0,93 и 0,67, а там

0,96 и 0,89. Значит, важен не сам по себе абсолютный коэффициент сходства, а важно то, насколько эти коэффициенты сходства расходятся здесь. Например, я мог бы взять признак, который бы дал у ОБ—0,17, а у ДБ—0,20, и этот признак был бы больше наследственно обусловлен, чем признак речи, который у ОБ имеет 0,96. Важно расхождение.

Если это понятно, то вы представляете себе в основном и самый характер того метода, который применяется в педологии как основной при изучении наследственности и ее роли в развитии. Берутся близнецы однойяйцевые и двуяйцевые. Для простоты я взял по одной паре, но я могу взять для статистики, для проверки не 2 пары, а 100, несколько сот пар тех и других.

Для чего я беру много пар? Для того, чтобы устранить случайные признаки. Бывают близнецы, которые все же не одинаково воспитываются в смысле среды. Один из случаев опубликован в Москве при исследовании близнецов, когда мать рассказывает о близнецах в младенческом возрасте, что они живут в совершенно одинаковых условиях, кормятся одинаково, купаются одинаково, получают одинаковый уход. Но при расспросах оказывается, что всегда она кормит раньше одного, потом другого, купает сначала одного, потом в грязной воде другого. Так что гигиенические условия и условия питания на самом деле не оказываются одинаковыми. И такое расхождение бывает, что одного близнеца считают почему-то более удачным, более любимым, один попадает просто во внешние худшие условия, и поэтому для того, чтобы выравнять эти условия, берется массовый материал и ОБ и ДБ. Этот массовый материал позволяет получить более надежные, статистически проверенные выводы. Когда берется этот материал, берутся какие-либо сложные признаки, скажем развитие речи, развитие музыкальных способностей, умственное развитие ребенка, выясняется коэффициент сходства у ОБ и ДБ, выясняется, какие признаки больше расходятся и какие признаки меньше расходятся. Чем меньше расходится признак там и здесь, тем, при прочих равных условиях, он меньше обусловлен наследственно. Чем больше расходится признак, тем, при прочих равных условиях, он больше обусловлен наследственно. Получается возможность путем изучения этих сложных признаков на однойяйцевых и двуяйцевых близнецах изучать влияние наследственности на образование и развитие слож-

ных динамических признаков, которые определяются не только наследственностью, но и средой.

Теперь я хотел бы изложить вам кратко результаты исследования роли наследственности в развитии, когда пользовались методом сравнительного изучения однойцевых и двухцевых близнецов.

Первое, если мы возьмем признаки развития, связанные с психологией ребенка, такие сложные признаки, которые возникают в развитии и которые оказываются обусловленными и наследственными и средовыми факторами, и такие признаки, которые оказываются связанными с развитием сознательной личности человека, то оказывается, что при элементарных функциях, наиболее простых, наиболее примитивных, расхождение оказывается выше, чем при высших функциях. Это были первые и основные результаты. Например, если возьмем моторику ребенка и будем исследовать у однойцевых и двухцевых близнецов развитие моторного аппарата и моторных функций детей, то чем элементарнее вы возьмете моторную функцию, чем она будет ближе стоять по своей природе к самому элементарному моторному акту, тем расхождение между однойцевыми и двухцевыми близнецами будет выше, а раз будет выше расхождение, следовательно, эта функция будет больше обусловлена наследственно. Если вы возьмете то, что принято называть психомоторными актами, т.е. высшие формы движений, например произвольные формы движения, движения, которые так или иначе связаны с психикой, с сознанием человека, которые связаны с высшими мозговыми центрами, — там расхождение будет ниже, т.е. там функция окажется меньше обусловленной наследственно.

Значит, первый закон, который выводится на основании этих исследований, показывает, что, при прочих равных условиях (т.е. если выбрать однородные функции), **чем элементарнее функция, тем оказывается большим расхождение коэффициентов сходства между ОБ и ДБ. Чем выше функция, опять-таки при прочих равных условиях (если выбрать однородные функции), расхождение окажется меньшим.** Так что в виде особого закона можно было бы сказать, что элементарные функции, которые стоят как бы в самом начале развития, образующие предпосылки дальнейшего развития, оказываются, при прочих равных условиях, по сравнению с однородными более сложны-

ми и более высшими функциями, больше обусловлены наследственно, чем высшие функции, возникающие в развитии относительно поздно.

Второй закон несколько поясняет этот. Представьте себе, что мы имеем ряд функций, ряд признаков: А, В, С, D, Н и т.д. Здесь я буду записывать уже не отдельно однойцевых и двуйцевых, а буду записывать только расхождение между ними. Чем больше расхождение, тем больше наследственно это обусловлено.

Допустим, что здесь начинаем с максимального расхождения. Максимальное расхождение оказывается равным 0,60. Если возьмем ряд функций, никогда не окажется равномерного падения этого расхождения: функция А – 0,60, В – 0,55, С – 0,50, D – 0,45, Н – 0,40, К – 0,35, L – 0,30 и т.д. Долгое время исследователи искали такую ступенеобразную лестницу, у которой бы на самом верху были максимально наследственно обусловленные функции, на самом низу минимально наследственно обусловленные, а между ними регулярно располагались бы функции в убывающем порядке их наследственной обусловленности. Полагали, что это можно найти. Но оказывается, что никогда такой ряд получить нельзя. И если возьмем ряд функций, более или менее полно охватывающих человеческие проявления в развитии ребенка, то всегда окажутся какие-то резкие переломы, которые разделяют одну группу функций от другой. Так что между одной и другой группой функций существует уже не столь равномерный переход, как внутри одной группы функций, а существует уже как бы скачок. Если в одной группе расхождение выражается десятками, как 60 и 45, то в другой группе оно уже будет выражаться единицами в пределах только до 1%. Не существует, следовательно, такого равномерного, постоянного ступенчатого снижения наследственной обусловленности во всем ряду функций. А когда мы изучаем все эти функции вместе, мы находим перелом, который делит весь ряд функций резко на две части.

Когда мы спрашиваем себя, какие же это две группы функций, то оказывается, что в одной группе, где расхождение выражается резко, большими, внушительными числами, мы имеем дело с низшими элементарными функциями, которые, как можно предполагать, являются продуктом преимущественно биологической эволюции, подведшей к выработке человеческого типа. Во второй группе, которая располагает-

ся уже за этим переломом, за этой чертой, где расхождение выражается не этими большими внушительными числами, а числами несоизмеримо меньшими, речь идет о высших функциях, специфических для человека и, как можно предполагать, на основании имеющихся исследований, являющихся продуктом исторического развития человека, т.е. являющихся приобретениями, которые сделал человек в период своего развития в процессе истории. Следовательно, этот резкий перелом, это резкое разграничивание показывает нам, что различные функции в их онтогенетическом развитии не то что стоят только в количественно различном отношении к наследственности, что одни больше, другие меньше, а и качественно группа высших функций стоит совершенно в другом отношении к наследственности, чем группа функций низших. Это находит свое выражение в том, что нет постепенного, ступенчатого перехода, а есть резкий перелом, так что самые масштабы этого расхождения различны для разных групп функций. Внутри каждой группы есть свои расхождения, одни больше, другие меньше, но между двумя группами функций нет постепенного перехода, а есть перелом. Это показывает, что высшие функции, являющиеся продуктом исторического развития человека, стоят в другом отношении к наследственности, чем функции, которые являются продуктом преимущественно эволюционного процесса развития.

Из этих двух законов, которые я вам излагал до сих пор, мы можем и должны сделать выводы, которые имеют большое теоретическое и практическое значение.

Какой вывод мы могли бы сделать из первого закона? Если помните, первый закон я излагал вам так, что расхождение при высших функциях оказывается меньше, при прочих равных условиях, чем при элементарных. Отсюда можно сделать вывод, что, чем длиннее путь развития какой-нибудь функции (что значит высшая функция? Это значит – позднее появляющаяся в развитии, проделавшая более длинный путь своего развития), тем меньше непосредственно сказывается на ней влияние наследственности, она сказывается не так непосредственно. Чем короче путь развития какой-нибудь функции, тем более непосредственно сказывается на ней влияние наследственности. Если вы возьмете окраску глаз, пройдет длинный путь

развития этого признака у человека? Ничтожный. Поэтому он оказывается наследственно максимально обусловленным. А если возьмете такие высшие функции человека, как, скажем, его характер, его этические убеждения, его мировоззрение и т.д., чем длиннее проделывает путь какая-либо функция, тем она, при прочих равных условиях, оказывается меньше непосредственно обусловленной наследственностью. Это значит, что развитие не просто реализует, модифицирует и комбинирует наследственные задатки, а развитие привносит в эти задатки нечто новое. Оно, как говорят, опосредствует эту реализацию наследственных задатков, и в процессе развития возникает нечто новое, через что уже преломляется то или иное наследственное влияние.

Из второго закона, который говорит о том, что функции резко делятся на две части, что нет ступенчатости, постепенного перехода в смысле наследственной обусловленности между всеми функциями, мы должны сделать вывод, который может быть сформулирован так, что наследственные задатки стоят принципиально в ином отношении к низшим и высшим функциям. Если наследственные задатки к низшим функциям стоят в отношении более или менее непосредственной обуславливаемости их развития, то в отношении высших функций они играют, скорее, роль предпосылок, но не играют роль моментов, определяющих это развитие. Второй закон гласит, что нет ступенчатого перехода. Отсюда можно сделать вывод, что одни функции не просто менее обусловлены, чем другие. Это можно сказать про всякую низшую функцию в обоих рядах, что они стоят в другом отношении к наследственности, что наследственные задатки стоят принципиально в ином отношении к жизни и в ином отношении к высшим функциям. Причем – в каком ином отношении? К низшим они стоят в отношении более или менее непосредственного влияния на характер и на судьбу самой функции, а в отношении высших функций они стоят, скорее, в отношении предпосылок, наличие которых необходимо для того, чтобы высшие функции могли развиваться, но в самой задатке не содержится еще ничего больше, кроме этой предпосылки.

Но самый сложный, трудный, важный и интересный закон – это третий. Если мы его усвоим, то основное будет сделано. Я изложу его

раньше на конкретном примере, а потом в общем виде. Возьмем простой пример. Представьте себе, я исследовал признак у однойяйцевых и двуйяйцевых близнецов и определил, что расхождение между коэффициентами сходства у них определяется цифрой 0,37. Значит, признак этот является в значительной степени наследственно обусловленным — расхождение большое. Но вот оказывается, что если я установил это у детей 3 лет, то что произойдет, когда этих же детей я буду исследовать в 7 лет и в 13 лет. Окажется, что у них вовсе не сохранится то же самое расхождение. У 7-летки оно будет 0,29, у 13-летки оно будет 0,27. Окажется, что это расхождение не является константным, постоянным, неизменным по возрастам, а меняется вместе с возрастом. Таков факт.

Теперь спросим себя, что он значит? С первого взгляда он кажется непонятным. Мы условились: расхождение измеряет наследственную обусловленность. Здесь расхождение больше, здесь меньше в отношении того же признака. Значит, наследственная обусловленность признака изменилась. Но могла ли измениться наследственность ребенка от 3 до 13 лет? Конечно, нет, наследственность не меняется от 3 до 13 лет. Но что могло произойти? Роль наследственности в развитии могла измениться, удельный вес наследственного влияния мог измениться.

Если это понятно, мы можем сформулировать интересующий нас закон в общей форме. Мы можем сказать так, что **коэффициент сходства внутри ОБ и ДБ по отношению к одному и тому же признаку не является константным, постоянным** на всем протяжении возрастного развития ребенка, а изменяется при переходе от возраста к возрасту, и вследствие этого изменяется и расхождение коэффициента ОБ и ДБ. Как может меняться расхождение? Расхождение — это разность. Разность может меняться, только если изменилось вычитаемое или уменьшаемое. Значит, если изменяется уменьшаемое или вычитаемое, то меняется и разность. Какой вывод мы можем сделать из этого закона? **Что наследственность не меняется на протяжении возрастного развития, но удельный вес наследственного влияния может измениться на протяжении развития, если в развитии действительно, как мы говорили с самого начала, возникает нечто новое, не содержащееся в готовом виде в наследственных задатках.**

4) Так, скажем, в период развития, когда как раз возникает новое, роль наследственного влияния может стать относительно меньшей, удельный вес ее может стать меньше. Следовательно, в развитии постоянно изменяется удельный вес, относительная значимость наследственных влияний. Окраска глаз обусловлена наследственностью. Скажем, я получил в силу таких законов наследственности от такого-то предка темную окраску глаз. Изменится ли она на протяжении возрастного развития? Нет. Но оказывается, что также не неизменные сами по себе наследственные задатки в отношении высших функций изменяют свой удельный вес в ходе развития. Там, где признак развивается, там непременно возникает нечто новое в данном признаке и, **в меру развития этого нового, удельный вес наследственных влияний то усиливается и выступает на первый план, то ослабляется и отодвигается на задний план.** То, что я сказал сейчас (я взял пример снижения наследственных влияний), это расхождение в развитии одной из сторон речи. Но не думайте, что всегда происходит то, что расхождение оказывается максимальным в ранние годы, меньше в средние годы и минимальным в старшие годы. Иногда мы имеем дело с обратным явлением, когда расхождение очень незначительно в раннем детстве и очень значительно в 1<?>¹ лет. Например, в отношении некоторых особенностей психосексуальной конституции можно сказать, что расхождение между ОБ и ДБ оказывается минимальным как раз в ранние годы, а тогда, когда половая система и вся психосексуальность человека в период полового развития получает полное развертывание, достигает уровня зрелости, тогда-то эти особенности, эти наследственные влияния сказываются особенно сильно. Таким образом, бывает так, что удельный вес наследственных влияний падает с возрастом, бывает так, что он с возрастом нарастает, бывает так, что он раньше падает, потом нарастает, и обратно. Следовательно, нет единого правила для всех функций, которое бы показывало, что с возрастом этот удельный вес обязательно или нарастает, или падает.

Наконец, **четвертое положение** или четвертый результат, который был получен в процессе исследования близнецов и который тоже характеризует роль наследственности в развитии ребенка. Этими иссле-

¹ Так в стенограмме.

дованиями выяснено, что нет и не может быть суммарного определения наследственных влияний на ход развития, суммарного, которое относилось бы одинаково ко всем сторонам развития и ко всем возрастам. Мы видели, что одни признаки имеют один удельный вес с точки зрения их наследственной обусловленности, другие – другой. Одни стороны развития более непосредственно связаны с наследственностью, другие меньше. В одном возрасте эти наследственные влияния даже в одном и том же признаке сказываются более прямо, в другом – они сказываются менее прямо. Поэтому нет общей формулы, нет общего правила, которое суммарно могло бы выразить и определить роль наследственных влияний на ход развития. Эти наследственные влияния строго дифференцированы по отдельным сторонам развития или по отдельным возрастам развития каждой из этих сторон.

Вот почему, имея дело со сложными, смещенными, динамическими, изменяющимися в развитии признаками, педолог не может разделить различные стороны развития на наследственно обусловленные и средовым образом обусловленные. Проблема оказывается гораздо более сложной, она требует дифференцированного изучения наследственных влияний на ход развития отдельно для каждой стороны развития и отдельно для одной и той же стороны развития на различных возрастных ступенях.

Мне остается еще сказать очень кратко о двух последних положениях, которые вытекают из исследования близнецов и которые вместе с теми, которые я изложил до сих пор, исчерпывают в основном, в самом главном, содержание общего учения о роли наследственности в развитии ребенка.

Первое из этих положений показывает, что расхождение в коэффициенте сходства между ОБ и ДБ меньше при наследовании общечеловеческих свойств, чем при наследовании вариативных свойств, конечно, при прочих равных условиях, т.е. если мы возьмем однородные или сходные признаки. Например, возьмем свойства моего глаза. Я думаю, вы легко поймете, что если перечислить все признаки моего глаза, то окажутся признаки вариативные, которые у других людей могут быть отличными от моих признаков, и окажутся такие признаки, которые являются общими для всякого человеческого глаза. Так вот, при про-

чих равных условиях, если возьмем аналогичные признаки, окажется, что расхождение будет меньше при изучении развития общечеловеческих признаков и расхождение будет больше при изучении варьирующих признаков, т.е. тех, которые меняются при переходе от одного человека к другому. Как мы увидим дальше, этот закон имеет очень большое приложение при учении о физическом развитии ребенка, при изучении общих законов роста и конституционально особенных закономерностей, которые характеризуют рост детей, принадлежащих к различным конституциональным типам.

И, наконец, последнее положение, которое излагают часто, то, которое является в сущности как бы суммированием того, о чем мы говорили раньше. Расхождение в коэффициентах мы рассматриваем как признак или как меру наследственной обусловленности данного признака. Оказывается, что расхождение это никогда не равняется 0 и никогда в отношении признаков развивающихся не равняется 100. Что это значит? Если бы расхождение равнялось 0, это значило бы, что в развитии данного признака наследственность роли никакой не играет. Если бы оно равнялось 100, это значило бы, что оно только одно имеет это значение. Если возьмем простые признаки, которыми оперирует генетика, скажем окраска глаз, так мы получим, что коэффициент расхождения равен 0 или коэффициент расхождения равен 100. Но если возьмем признаки, которыми оперирует педология, признаки, связанные с развитием, имеющие историю своего развития, то окажется, что никогда расхождение не равняется ни 0, ни 100. Это значит, что расхождение всегда есть, а раз есть расхождение, хоть маленькое, на самом верху, какую бы высшую функцию мы ни исследовали, это значит, что компонент наследственности участвует в развитии, как бы относительно мал ни был его удельный вес в данном конкретном случае. Никогда роль этого компонента не сводится к абсолютному 0. И обратно - никогда это расхождение не равняется 100, т.е. никогда признак развивающийся не оказывается обусловленным только наследственно, как чисто наследственный признак, т.е. среда тоже всегда участвует в развитии. Следовательно, развитие всегда содержит в себе наследственные и средовые моменты в единстве. Правда, это единство разное. Мы с вами видели, что роль или удельный вес наследственных влияний может быть по отношению к одним функци-

ям выше, чем по отношению к другим, в одном возрасте ниже, чем в другом. Следовательно, это единство есть изменчивое единство. Но все-таки как бы ни был мал удельный вес наследственности, он никогда не падает до нуля, и каков бы ни был удельный вес среды в развитии ребенка, он тоже никогда не падает до 0, так, чтобы расхождение равнялось 100. Следовательно, всегда во всех развивающихся признаках компонент наследственных влияний и компонент средовых влияний непременно участвует, т.е. развитие всегда представляет собой динамический процесс, единство наследственных и средовых влияний, но единство не константное, постоянное, раз навсегда данное и суммарно определяемое, а единство изменчивое, дифференцированное, различно построенное и нуждающееся в конкретном изучении всякий раз. И никогда и никто не наблюдал такой стороны развития, которая протекала бы чисто наследственно обусловленной или чисто средовым образом обусловленной, т.е. никогда развитие не складывается из механического сочетания двух факторов – двух внешних сил – среды и наследственности, которые, комбинируясь друг с другом, продвигают это развитие вперед.

В следующий раз мы остановимся на учении о среде, выясним также, как сегодня выяснили, чем отличается изучение наследственности в педологии от изучения наследственности в генетике, выясним, чем отличается изучение среды в педологии от изучения среды, скажем, в гигиене, и тогда сумеем сделать некоторые конкретные выводы и по поводу нашей прошлой беседы о природе метода педологического исследования.

ЛЕКЦИЯ ЧЕТВЕРТАЯ

Проблема среды в педологии

Сегодня темой нашей лекции является проблема среды в педологии. Так точно, как, когда мы говорили о проблеме наследственности, мы видели, что педология изучает наследственность со своей особой

точки зрения, интересуясь не законами наследственности как таковыми, а ролью, которую играет наследственность в развитии ребенка, так точно дело обстоит и со средой. Педология не изучает среду как такую, это предмет других наук. Из наук, которые ближе всего стоят к педологии, можно было бы назвать, скажем, гигиену как науку, которая изучает среду преимущественно с точки зрения ее отношения к заболеваниям и к сохранению здоровья.

Педолог изучает, так точно, как в проблеме наследственности, не среду и законы ее построения, а роль и значение среды, участие среды, влияние среды на развитие ребенка. Поэтому так же точно, как в проблеме наследственности, так и здесь мы должны раньше всего выяснить некоторые основные законы, понятия, которые характеризуют это значение или роль среды в развитии ребенка.

На первое место мне хотелось бы поставить то, что уже бегло было нами отмечено, именно, что для правильного понимания роли среды в развитии ребенка нужно всегда подходить к среде, если можно так выразиться, не с абсолютной, а с относительной меркой. Среду следует рассматривать при этом не как обстановку развития, которая в силу того, что в ней заключены известные качества или известные свойства, уже тем самым чисто объективно определяет развитие ребенка, а всегда нужно подходить к среде с точки зрения того, какое отношение существует между ребенком и средой на данном этапе развития. Это можно сказать в виде общего правила, часто теперь повторяющегося в педологии, что нужно перейти от абсолютных показателей среды к относительным показателям, т.е. к этим же самым показателям, но взятым по отношению к ребенку.

Два соображения позволяют нам защищать эту мысль. Первое в том, что роль всяких средовых моментов различна на разных возрастных ступенях. К примеру: речь окружающих может быть совершенно одна и та же и тогда, когда ребенку 6 месяцев, и тогда, когда ему год и 6 месяцев, и тогда, когда ему 3 года 6 месяцев, т.е. количество слов, которые слышит ребенок, характер речи, в смысле ее культурности, запас слов, правильность, литературность слога могут оставаться теми же самыми, но всякий понимает, что этот, сам по себе не изменившийся на протяжении развития, фактор имеет различное значение тогда, когда

ребенок понимает речь, тогда, когда он ее совсем не понимает, и тогда, когда он находится посредине и только-только начинает ее понимать.

Значит, роль среды в развитии ребенка можно выяснить только тогда, когда мы имеем отношение между ребенком и средой.

Прежде всего **среда в прямом смысле этого слова изменяется для ребенка на каждой возрастной ступени**. Некоторые авторы говорят, что развитие ребенка и заключается в постепенном расширении его среды. Ребенок неродившийся имеет средой утробу матери, ребенок, явившийся на свет, имеет также в качестве ближайшей среды очень маленькое пространство. Как известно, первое время для новорожденного мир на расстоянии не существует. Для новорожденного существует только мир, непосредственно относящийся к нему, т.е. **объединенный** вокруг узкого пространства, связанных с его телом явлений и предметов. Постепенно для ребенка начинает развиваться мир на расстоянии, но вначале это тоже очень маленький мир, мир комнаты, мир ближайшего двора, улицы. С ходьбой ребенка его среда расширяется, становятся возможными все новые и новые отношения между ребенком и окружающими людьми. А дальше среда изменяется в силу того, что воспитание создает особую среду для ребенка на каждом возрастном этапе: в ясельном возрасте — в яслях, в дошкольном возрасте — в детском саду, в школьном — в школе. Каждый возраст имеет свою, известным образом организованную для ребенка среду, так что среда, в чисто внешнем смысле этого слова, **меняется для ребенка при переходе от возраста к возрасту**.

Но этого мало. Даже когда среда остается мало изменившейся, сам тот факт, что **ребенок изменяется в процессе развития**, приводит к тому, что роль и значение этих средовых моментов, оставшихся как будто неизменными, изменяется, и тот же самый средовой момент, который имеет одно значение, играет одну роль в данном возрасте, через два года начинает иметь другое значение и играет другую роль в силу того, что ребенок изменился, значит, изменилось отношение ребенка к этому средовому моменту.

Мы можем более точно, более определенно на тех примерах, которые мы видели, когда разбирали детей, сказать, что существенными моментами для определения влияния среды на психологическое развитие ребенка, на развитие его сознательной личности является **пережи-**

вание. Переживание какой-нибудь ситуации, переживание какой-либо части среды определяет то, какое будет иметь влияние эта ситуация или эта среда на ребенка. Таким образом, не сам по себе тот или иной момент, взятый безотносительно к ребенку, но этот момент, преломленный через переживание ребенка, может определить, как этот момент будет влиять на ход дальнейшего развития.

Возьмем такой простой пример из случаев нашей клиники.

Мы имеем дело с тремя детьми, приведенными из одной и той же семьи. Внешняя обстановка в этой семье одинаковая для всех троих детей. Сущность ситуации очень простая. Мать пьет и, по-видимому, страдает на этой почве некоторым нервным и психическим расстройством. У детей возникает чрезвычайно тяжелая ситуация. Мать в момент опьянения и в моменты приступа этого расстройства однажды пытается выбросить ребенка из окна, бьет детей, сбрасывает их на пол. Одним словом, дети живут в обстановке ужаса и страха в связи с этой обстановкой.

К нам доставляют троих детей. Причем каждый из детей дает совершенно особую картину расстройства развития на одну и ту же ситуацию. Одна и та же обстановка дает у троих детей совершенно различную картину.

У самого младшего ребенка мы находим картину, наиболее часто встречающуюся в этом случае у младших детей. Он реагирует на это рядом симптомов невротических, т.е. симптомов защитных. Он подавлен ужасом того, что совершается. И в результате у него развиваются страхи, развивается энурез, у него развивается заикание, иногда он просто молчит, у него пропадает голос. Иначе говоря, ребенок реагирует полной подавленностью, полной беспомощностью при этой ситуации.

У второго ребенка развивается чрезвычайно мучительное состояние (пример которого мы видели, когда разбирали одного из наших детей), именно состояние, как говорят, внутреннего конфликта, это часто встречающееся состояние в известных случаях, когда у ребенка возникает противоположное аффективное отношение к матери – помните, мы говорили – амбивалентное отношение. С одной стороны, мать для ребенка – предмет большой привязанности, а с другой стороны, мать для ребенка – источник всякого страха, самых тяжелых впечатлений,

которые ребенок испытывает. Немецкие авторы называют такой аффективный комплекс, который испытывает ребенок, Mutter-Hechkomplex, т.е. “комплекс матери-ведьмы”, когда соединяются любовь к матери и ужас перед ведьмой. Второй ребенок был доставлен с очень резко выраженным конфликтом, резко столкнувшимся внутренним противоречием в смысле положительного и отрицательного отношения к матери, страшной привязанности к ней и страшной ненависти к ней, со страшно противоречивым поведением. Он хотел, чтобы его немедленно отравили домой и выражал ужас, когда говорили относительно отправки домой.

Наконец, третий, старший ребенок дал совершенно неожиданную на первый взгляд картину. Это оказался ребенок недалекий по уму, достаточно робкий, но который вместе с тем проявил черты какой-то ранней зрелости, ранней серьезности, ранней заботливости. Самую ситуацию он уже понимал. Он уже понимал, что их мать больна, и жалел ее. Он уже видел, что младшие дети находятся в опасности, когда мать бушует. И на его долю выпадает особая роль. Он должен был укладывать мать, смотреть, чтобы она не натворила что-нибудь с маленькими, утешать маленьких. Он просто остался старшим в семье, единственным, который должен был об остальных заботиться. В результате весь ход его развития резко изменился. Это не был живой ребенок соответственно возрасту, с живыми, простыми интересами, с живой активностью. Это был ребенок, резко изменившийся в своем развитии, ребенок другого типа.

И когда берешь такой пример, — а такими примерами полон опыт исследователя, занимающегося конкретным материалом, — то легко видишь, что одна и та же средовая ситуация, одно и то же событие в среде у разных людей, застигая их на различных возрастных ступенях, имеет различное влияние на их развитие.

Чем определяется то, что одни и те же средовые условия оказывают три различных влияния на троих различных детей? Это объясняется тем, что отношение каждого из этих детей к этому событию разное. Или, как мы могли бы сказать, каждый из этих детей переживал эту ситуацию по-разному. Один ее переживал как неосмысляемый, непонятный ужас, который ввергал его в состояние беспомощности. Дру-

гой переживал ее осмысленно, как столкновение острой привязанности с не менее острым чувством страха, ненависти и злобы. И третий ее переживал до известной степени, как может переживать уже мальчик 10-11 лет, как несчастье, которое свалилось на семью и которое требует того, чтобы все отложить в сторону и как-то стараться смягчить это несчастье, помочь и больной матери, и детям. И вот в зависимости от того, что у троих детей возникло три разных переживания одной и той же ситуации, в зависимости от этого и влияние, которое оказала эта ситуация на их развитие, оказывается различным.

С помощью этого примера я хотел только уяснить ту мысль, что если **педология** в отличие от других наук изучает не среду как таковую, безотносительно к ребенку, а изучает роль и влияние среды на ход развития, то она должна всегда уметь находить ту призму, которая преломляет влияние среды на ребенка, т.е. **должна уметь находить это отношение, существующее между ребенком и средой, переживание ребенка**, т.е. то, каким образом ребенок осознал, осмысливает, как он аффективно относится к известному событию. Это является такой **призмой**, которая определяет роль и влияние среды на развитие, скажем, характера ребенка, на психологическое развитие ребенка и т.д.

Я хотел бы обратить ваше внимание в связи с этим примером только еще на один момент. Если помните, когда мы говорили о методе нашей науки, я пытался защищать ту мысль, что анализ, разлагающий на элементы, в науке должен быть заменен анализом, сводящим в сложное целое единицы. Причем мы говорили, что единицы представляют собой в отличие от элементов такие продукты анализа, которые не теряют свойства, присущие целому, но которые сохраняют в каком-то простейшем виде эти свойства, присущие целому.

Я хотел сегодня на конкретном примере учения о среде показать вам несколько таких единиц, которыми оперирует психологическое исследование. Примером таких единиц может служить переживание. **Переживание есть единица, в которой в неразложимом виде представлена с одной стороны среда, то, что переживается, – переживание всегда относится к чему-то, находящемуся вне человека, – с другой стороны представлено то, как я переживаю это**, т.е. все особенности личности и все особенности среды представлены в переживании, то,

что отобрано из среды, все те моменты, которые имеют отношение к данной личности и отобраны из личности, все те черты ее характера, конституциональные черты, которые имеют отношение к данному событию. Таким образом, **в переживании мы всегда имеем дело с неразложимым единством особенностей личности и особенностей ситуации, которая представлена в переживании.** Поэтому выгодным оказывается в методическом отношении вести анализ, когда мы изучаем роль среды в развитии ребенка, вести анализ с точки зрения переживаний ребенка, потому что в переживании ребенка, как я уже говорил, учитываются все личные особенности ребенка, которые участвовали в определении его отношения к данной ситуации. Например, все ли мои личные конституциональные особенности всякого рода участвуют целиком и на равных началах? Конечно, нет. В одной ситуации одни мои конституциональные особенности играют первую роль, в другой – другие играют первую роль, а в первом случае они могут и не проявляться вовсе. Нам важно знать не вообще сами по себе конституциональные особенности ребенка, **а нам важно знать, какие из этих конституциональных особенностей сыграли решающую роль при определении отношения ребенка к данной ситуации, в другой ситуации уже другие конституциональные особенности сыграли роль.**

Так вот, выделить те особенности, которые сыграли роль при определении отношения к данной ситуации, и помогает нам переживание. Представьте, что я по конституции обладаю одними особенностями, ясно, что я буду переживать это иначе. Я обладаю другими особенностями – ясно, что я буду переживать это иначе. Поэтому говорят о конституциональных особенностях людей, различая возбудимых, общительных, живых, подвижных и людей более эмоционально вялых, заторможенных, тупых. Ясно, что если мы будем иметь двух людей с противоположными конституциональными свойствами, то одно и то же событие вызовет у каждого из этих людей разное переживание. Следовательно, конституциональные особенности человека, вообще личные особенности ребенка, как бы мобилизуются данным переживанием, откладываются, кристаллизуются в данном переживании, но одновременно с этим переживание представляет собой не только совокупность этих личностных особенностей ребенка, которые определя-

ют, как ребенок пережил это событие, но и разные события по-разному переживаются ребенком. Пьяная мать или психически больная мать – это то же самое, что психически больная няня, не то, что пьяный отец или пьяный сосед. Значит, среда, которая в данном случае выступала в виде какой-то конкретной ситуации, тоже всегда является представленной в данном переживании. Поэтому мы вправе рассматривать переживание как единство средовых и личностных моментов. И именно поэтому переживание является понятием, которое позволяет нам в анализе законов развития характера изучать роль и влияние среды на психологическое развитие ребенка.

Мы возьмем еще один пример, который также поможет нам уяснить себе, как педология конкретно изучает роль среды в развитии ребенка, изучая эти отношения, которые существуют между ребенком и окружающей его средой. Я думаю, вы согласитесь со мной, что какое-нибудь событие в среде или какая-нибудь ситуация будет влиять на ребенка по-разному в зависимости от того, насколько ребенок понимает ее смысл и значение. Например, представьте себе – умирает человек в семье. Ясно, что ребенок, который понимает, что такое смерть, будет реагировать на это иначе, чем ребенок, который вообще не понимает, что здесь произошло. Или происходит в семье развод родителей. Мы очень часто сталкиваемся с этим как с моментом, который связан с трудновоспитуемостью детей в семье. Опять ребенок, который понимает, что происходит, понимает значение происходящего, будет реагировать на это иначе, чем ребенок, который не понимает этого.

Короче и проще я бы мог сказать так, что **влияние среды на развитие ребенка будет измеряться среди других прочих влияний также и степенью понимания, осознания, осмысления того, что происходит в среде.** Если по-разному дети будут осознавать, значит, одно и то же событие будет иметь для них совершенно разный смысл. Мы знаем, что печальные события часто имеют для ребенка веселое значение, потому что он не разбирается в значении самого события, а ему позволяют то, что обычно не позволяют, чтоб молчал, не надоедал, дают конфетку. и опасную болезнь матери ребенок воспринимает как событие, которое для него радостно, приятно, поглядишь – он ходит именинни-

ком. Все дело заключается в том, что та или иная ситуация, ее влияние зависят не только от содержания самой этой ситуации, но и от того, насколько ребенок понимает или осмысляет эту ситуацию.

Когда мы имеем дело с умственно отсталыми детьми, особенно глубоко отсталыми детьми, мы убеждаемся часто, что у них нет достаточного понимания, и это часто их защищает и спасает от таких ситуаций, от которых нормальный ребенок резко страдает. Вы знаете, часто у детей возникает такая ситуация: ребенок уродлив. Случай, недавно бывший у нас в клинике, – ребенок чрезвычайно уродлив. Дети дразнят ребенка, ребенок и сам знает, что он очень уродлив и говорит об этом. Для ребенка с нормальным интеллектом такая ситуация могла бы сделаться источником, бесконечно травмирующим ребенка, потому что он постоянно всюду натывается на свое уродство, на то, что он не такой, как все дети, что над ним смеются, дразнят, ставят ниже себя, не хотят с ним играть, постоянное унижение, на которое наталкивается ребенок, обычно приводит к очень тяжелым переживаниям у ребенка, к неврозам, функциональным расстройствам или к каким-нибудь психогенным, т.е. возникающим из переживаний, расстройствам. Но у ребенка, о котором я рассказываю, ничего этого не происходит. Такого ребенка и дразнят, и унижают, и, фактически, он попадает в чрезвычайно трудное положение, но с него это как с гуся вода, потому что он не умеет обобщить это. Всякий раз, когда его сегодня дразнят, ему это неприятно, но как это обобщить, прийти к тому, к чему приходит всякий нормальный ребенок, чтобы у ребенка возникло чувство малоценности, чувство унижения, чувство оскорбленного самолюбия, – этого не происходит, потому что ребенок не понимает до конца смысл и значение того, что с ним происходит.

Вот яркий пример того, как недостаточное осмысление какого-нибудь события или какой-нибудь ситуации, которое мы встречаем у детей умственно отсталых, как оно защищает этих детей часто от заболевания, от патологической реакции, от расстройства развития, которым подвержены другие дети.

Значит, что получается? В среде имеет место ситуация, которая нормального ребенка привела бы к травме, привела бы к расстройству. А нашего ребенка не приводит. Почему? Да потому, что ребенок

не до конца осмысляет. И то, что я привел в качестве примера как случай патологический, на самом деле имеет место в каждом возрасте. Одна и та же ситуация, если она разыгрывается, когда ребенку 1 год или когда ребенку 3 года, или когда ребенку 7 лет, или когда ребенку 13 лет, она имеет разное значение. **Одно и то же событие, падая на различные возраста ребенка, отражаясь в его сознании совершенно по-разному, имеет для ребенка совершенно различное значение.**

В связи с этим имеет известный интерес одно достаточно сложное, но очень важное для понимания влияния среды на развитие понятие. Это понятие, связанное с тем, что представляет собой значение нашего слова. Вы знаете, конечно, что общаемся мы с окружающими главным образом с помощью речи. Это одно из основных средств, с помощью которых ребенок имеет психологическое общение с окружающими его людьми. Исследование речи показало, что значение слов у ребенка не совпадает с нашим значением слов, т.е. значение слов у ребенка на различных возрастных ступенях имеет различное строение. Это я постараюсь сейчас пояснить с помощью примера.

Спросим себя раньше, что такое значение слова. Я думаю, вы согласитесь со мной, если я скажу, что значение слова представляет собой всегда с психологической точки зрения обобщение. Возьмем любое слово. Возьмем такие слова, как “улица”, “человек”, “погода”. Эти слова относятся не к одному единичному предмету, а к известному классу и известной группе предметов. Значение всякого слова всегда представляет собой, с психологической точки зрения, обобщение. Это понятно нам. Это первое положение.

Эти обобщения бывают у детей иначе построены, чем у нас. Ведь ребенок не сам изобретает свой язык, а находит уже готовые слова, закрепленные за готовыми вещами, и усваивает наш язык и значение слов, которое они имеют в нашем языке. Значит, ребенок относит эти слова к тем самым предметам, к которым мы относим. Когда ребенок говорит “погода” или “человек”, он имеет в виду те же вещи, те же предметы, которые имеем в виду мы с вами, но обобщает он эти вещи другим способом, чем мы, с помощью другого акта мысли. **У него еще нет таких высших обобщений, которые мы называем понятиями, а у него обобщения более конкретного характера, более наглядно-**

го характера. И говорят, что эти обобщения ребенка на ранней стадии развития напоминают обобщения, которые у нас представлены в фамильных именах. Фамилия у нас тоже представляет не одного человека, а группу людей. Но как обобщена эта группа людей под одной фамилией? Она обобщена на основе фактического отношения родства, не на основе логического отношения как известная категория, а на основе фактического родства между этими людьми. По человеку я не могу сказать, Петров он или Иванов. Если я узнаю, что он сын Петрова или Иванова, т.е. если я узнаю его фактическое отношение к другим людям, я узнаю его принадлежность к той или иной фамилии. Так, как у нас строится обобщение фамильных имен, так как показывает исследование – у ребенка раннего дошкольного возраста строится обобщение всяких предметов, т.е. ребенок обозначает словами те же самые предметы, что и мы, но только он обобщает эти предметы иначе, **более конкретным, более наглядным, более фактическим образом.**

В силу этого обобщения ребенка отличаются от наших обобщений, и возникает тот всем известный факт, что ребенок осмысливает действительность, понимает происходящие кругом него события не вполне так, как понимаем их мы. Не всегда взрослый может передать ребенку всю полноту значения какого-нибудь события. Ребенок понимает часть, не до конца, ребенок понимает одну сторону дела, не понимает другой, ребенок понимает, но понимает по-своему, перерабатывая, перекраивая на свой лад, отбирая из того, что ему объясняли, только часть. И в результате, таким образом, **ребенок на разных ступенях развития не имеет совершенно адекватного соответствия с мыслями взрослого человека.** А значит, ребенок на разных ступенях развития неравнозначно обобщает, следовательно, по-разному осмысливает, представляет себе окружающую действительность, окружающую среду. Следовательно, само по себе развитие детского мышления, само по себе развитие детского обобщения также связано с влиянием среды на ребенка.

Вот ребенок стал понимать лучше за несколько лет. То, чего раньше не понимал, теперь уже понимает. Изменилось ли теперь влияние некоторых событий в семье на ребенка? Да. Раньше они могли быть нейтральными, теперь они играют роль основных моментов в развитии ре-

бенка. Значит, само по себе развитие детского мышления, значение детских слов определяет новое отношение, которое может существовать между средой и отдельными процессами развития.

Если бы мы хотели обобщить то, что было сказано раньше, то могли бы сформулировать это в таком виде, что педология изучает, как я уже говорил, не только среду саму по себе, в ее абсолютных показателях, сколько роль и влияние среды на детское развитие, ибо в этом изучении роли среды в развитии первостепенное значение приобретает отношение данной средовой ситуации к ребенку, что это отношение может быть выявлено с помощью различных конкретных примеров. Одна и та же ситуация в семье, как я рассказывал, может оказать три различные влияния на развитие детей. Среда оказывает то или иное влияние на развитие ребенка, различное в различные возрасты, потому что сам ребенок меняется и меняется его отношение к этой ситуации. Среда оказывает это влияние, как мы говорили, через переживание ребенка, т.е. в зависимости от того, как ребенок выработал в себе внутреннее отношение к тому или иному моменту, к той или иной ситуации в среде. Среда определяет то или иное развитие в зависимости от степени осмысления ребенком этой среды. И могли бы привести еще целый ряд моментов, которые покажут, что решительно всякая сторона в развитии будет определять то, каким образом среда будет влиять на это развитие, т.е. всегда в центре остается отношение среды к ребенку, а не среда сама по себе и не ребенок сам по себе.

Мы пришли к выводу, что среда не может нами рассматриваться как неподвижная и внешняя по отношению к развитию обстановка, а должна нами пониматься как изменчивая, динамическая. Вот среда, ситуация – она как-то влияет на ребенка, направляет его развитие. Но ребенок, его развитие, изменяется, становится другим. Но не только ребенок изменяется, изменяется отношение среды к нему, и та же самая среда начинает по-новому влиять на самого ребенка. **Это динамическое и относительное понимание среды** – это самое важное из того, из чего надо черпать, когда говоришь о среде в педологии. Но само по себе это очень мало конкретно. Ну согласимся с тем, что важно изучать отношение среды, что если разное отношение, то среда по-разному влияет. Но все-таки еще не сказано самое важное: какова

же основная роль среды в отношении развития ребенка. На этот вопрос я и хотел бы сейчас ответить.

Прежде всего мы сталкиваемся опять при изучении среды с тем же самым, с чем сталкивались и в наследственности. Если помните, мы говорили, что нет и не может быть никакого суммарного определения влияния наследственности на все стороны развития и что наследственность обязательно требует, когда мы хотим изучать не сами по себе законы наследования, которые в основном единообразны, когда мы хотим изучить влияние наследственности на развитие, то мы должны брать наследственность дифференцированно в отношении разных сторон развития. Помните, я старался показать, как результаты исследования близнецов обнаруживают, что для высших психологических функций наследственность играет не ту роль, какую она играет в отношении элементарных психологических функций. Следующее: наследственность надо брать дифференцированно в отношении к разным сторонам развития.

То же самое всецело относится и к среде. Скажем, влияние среды на такие процессы развития, как рост, и влияние среды на такой процесс развития, как логическое мышление ребенка. Разумеется, было бы трудно ожидать, что кроме общего закона, который остается в силе, что как здесь, так и там влияет отношение среды к данной стороне развития. За исключением этого общего закона было бы трудно ожидать, что среда имеет одинаковое влияние и одинаковым образом проявляет это влияние в отношении всех сторон развития. Это неверно. Вместе с динамическим пониманием среды мы начинаем понимать, что отношение разных сторон развития к среде разное. И поэтому мы должны дифференцированно изучать влияние среды, скажем, на рост ребенка, влияние среды на рост отдельных частей и систем организма, влияние среды, скажем, на развитие сенсорных и моторных функций у ребенка, влияние среды на развитие психологических функций и пр. и пр.

Удобнее всего, когда хочешь изложить вообще учение о среде, взять не какую-нибудь узкую сторону развития, а более или менее центральное, существенное в развитии, с одной стороны, и взять такую сторону развития, в отношении которой влияние среды проявляется с максимальной полнотой.

Возьмем развитие личности ребенка, развитие сознания ребенка, развитие его отношений к окружающей действительности и посмотрим, в чем заключается специфическая роль среды в развитии личности ребенка, его сознания и его отношения к действительности.

Если мы возьмем все специфические для человека качества личности, которые сложились в период исторического развития человека, то мы придем к чрезвычайно простому выводу, именно: что здесь между средой и развитием ребенка существуют такие отношения, которые присущи только детскому развитию и никакому другому развитию вообще.

В чем же эти специфические отношения между средой и развитием, если речь идет о развитии личности ребенка, ее специфических человеческих качествах? Мне кажется, что это своеобразие заключается вот в чем. **В развитии ребенка то, что должно получиться в конце развития, в результате развития, уже дано в среде с самого начала.** И не просто дано в среде с самого начала, но влияет на самые первые шаги развития ребенка. Я поясню это на примере.

Вот ребенок только начал говорить, произносит отдельные слова, как это обыкновенно делают дети, начинающие овладевать речью. А в среде ребенка существует ли уже развитая речь, которая должна появиться у ребенка только в конце развития? Существует. Ребенок говорит односложными предложениями, но мать говорит с ребенком уже грамматически и синтаксически оформленной речью, с большим запасом слов, конечно, ограниченным применительно к ребенку, но во всяком случае она уже говорит, пользуясь развитой формой речи. Условимся называть эту развитую форму, которая должна появиться в конце детского развития, условимся называть, как делают в современной педологии, конечной, или идеальной, формой – идеальной в том смысле, что является образцом того, что должно получиться в конце развития, или конечной – в смысле того, что должно в конце развития ребенка у него получиться. И назовем форму речи самого ребенка – первичной формой, начальной формой. Величайшая особенность детского развития заключается в том, что это развитие совершается в таких условиях взаимодействия со средой, когда идеальная форма, конечная форма, та, которая должна появиться в конце развития, не только существует в среде и соприкасается с ре-

бенком с самого начала, но она реально взаимодействует, реально оказывает влияние на первичную форму, на первые шаги детского развития, т.е. **что-то такое, что должно сложиться в самом конце развития, каким-то образом влияет на самые первые шаги этого развития.**

То же самое происходит и во всех остальных вещах. Скажем, как у ребенка развивается представление о количестве, арифметическое мышление ребенка? Ребенок, как известно, в начале, скажем в дошкольном возрасте, имеет еще очень ограниченное и смутное представление о количествах. Но эти первичные формы детского арифметического мышления находятся во взаимодействии с уже развитым арифметическим мышлением взрослого человека, т.е. опять конечная форма, которая должна появиться в результате всего детского развития, присутствует уже в самом начале детского развития, и не только присутствует, но фактически определяет, направляет первые шаги, которые делает ребенок по пути развития этой формы.

Чтобы вам было ясно, в какой степени это создает своеобразные, неповторимые и единственные условия, присущие детскому развитию, я вас спрошу так: вы представляете себе, например, биологическую эволюцию? Можно себе представить, чтобы она совершалась таким образом, чтобы идеальная форма, высшая форма, которая только появилась в развитии, существовала уже тогда, в начальный период, когда были только низшие, самые первичные формы, и чтобы эти первичные формы развивались под непосредственным влиянием этой конечной? Конечно, ничего подобного представить себе нельзя.

Можем мы представить себе в области исторического развития общество, чтобы, когда существует первичная форма человеческого хозяйства и человеческого общества, уже существовала и высшая форма, скажем коммунистическое хозяйство и общество, и чтобы эта форма реально направляла первые шаги исторического развития человечества. Представить себе это нельзя.

Можно ли себе представить в отношении развития человека, что когда самый первобытный человек только-только появляется на земле, чтобы одновременно с этой начальной формой существовала высшая конечная форма как человек будущего и чтобы эта идеальная форма как-то непосредственно влияла на первые шаги, которые делал перво-

бытный человек. Невозможно это себе представить. Так что ни в одном из известных нам типов развития никогда дело не происходит так, чтобы в момент, когда складывается начальная форма, чтобы в этот момент уже имела место высшая, идеальная, появляющаяся в конце развития, и чтобы она непосредственно взаимодействовала с этими первыми шагами, которые делает ребенок по пути развития этой начальной, или первичной, формы. В этом заключается величайшее своеобразие детского развития в отличие от других типов развития, среди которых мы никогда такого положения вещей не можем обнаружить и не находим.

Что это значит? Мне кажется, отсюда может быть сделан вывод очень большой важности, который нам непосредственно может объяснить своеобразную роль среды в развитии ребенка. Каким образом развивается у ребенка эта идеальная, или конечная, форма, скажем, речи? Мы видели, что ребенок владеет в начале развития только первичной формой, т.е., скажем, в области речи он произносит только отдельные слова. Но эти отдельные слова составляют часть диалога ребенка с матерью, которая уже владеет идеальной формой, такой, какая должна появиться у ребенка в конце его развития. Может ли ребенок в год или полтора года жизни овладеть этой идеальной формой, т.е. просто ее усвоить, просто подражать ей? Не может. Может ли ребенок этого возраста тем не менее, двигаясь от первого шага до последнего, все больше и больше приравнивать свою первоначальную форму к этой конечной форме? Да, исследование показывает, что так оно в действительности и происходит.

Это, следовательно, означает, что среда выступает в развитии ребенка, в смысле развития личности и ее специфически человеческих свойств, выступает в роли источника развития, т.е. среда здесь играет роль не обстановки, а источника развития.

Что это значит? Прежде всего это означает очень простую вещь, что если в среде нет соответствующей идеальной формы и развитие ребенка в силу каких-либо причин протекает вне этих специфических условий, — о них я вам говорил, — т.е. вне взаимодействия с конечной формой, то у ребенка соответствующая форма и недоразовьется.

Представьте себе ребенка, который растет среди глухих людей, среди глухонемых родителей и родственников. Разовьется у него речь? Нет. А лепет разовьется? Да. Даже у глухонемых детей развивается лепет. Значит, лепет принадлежит к числу функций, которые более или менее непосредственно заложены в самих наследственных задатках. А речь у такого ребенка вообще не разовьется. Для того чтобы развилась речь, необходимо, чтобы в среде была эта идеальная форма, которая, взаимодействуя с начальной формой у ребенка, привела бы его к развитию речи.

Значит, среда является в этом смысле, во-первых, источником всех специфически человеческих свойств ребенка, что если в среде отсутствует соответствующая идеальная форма, то у ребенка не разовьется соответствующая деятельность, соответствующее свойство, соответствующее качество.

Второе. Представим себе, что у ребенка в среде отсутствует эта идеальная форма, т.е. развитие ребенка не подчиняется тому закону, о котором я говорил только что, именно, что конечная форма отсутствует, не взаимодействует с начальной формой, но ребенок развивается среди других детей, т.е. есть среда его сверстников с низшей, начальной формой. Будет ли тогда развиваться соответствующая деятельность, соответствующие свойства у ребенка? Исследования показывают, что будут, но чрезвычайно своеобразно, т.е. они будут всегда развиваться очень медленно, очень своеобразно и никогда не достигнут того уровня, которого они достигают, когда есть в среде соответствующая идеальная форма.

Возьмем два примера. Первый пример такой. Если вы возьмете глухонемого ребенка, то оказывается, что развитие речи у глухонемого ребенка будет протекать по двум разным линиям, в зависимости от того, будет ли этот глухонемой один в семье или он будет развиваться с другими глухонемыми детьми. Исследование показывает, что глухонемые дети развивают свою своеобразную речь, мимику, мимический язык, очень богато развитый. У ребенка развивается другой, собственный язык. Дети вместе, в сотрудничестве, в обществе создают этот язык. Но можно ли сравнить развитие этого мимического языка с развитием речи у ребенка, развивающегося при взаимодействии с идеальной формой? Конечно, нельзя. Значит, если мы имеем дело с тем, что в среде отсут-

ствуется идеальная форма, а мы имеем дело только с тем, что начальные формы взаимодействуют между собой, то развитие обычно носит чрезвычайно ограниченный, сжатый, обедненный характер.

И возьмем другой прием. Вы, вероятно, слышали, что дети в яслях имеют целый ряд преимуществ в смысле воспитания перед семейным воспитанием - уже в раннем возрасте приучаются к самостоятельности, к самообслуживанию, к дисциплине. Но вместе с тем имеется ряд невыгодных сторон, связанных с воспитанием в яслях, а не дома, и одна из невыгодных сторон, которая представляет предмет серьезных забот для всех работников с этим возрастом, это позднее развитие речи. Как правило, у ребенка в ясельном возрасте, развивающегося дома, речь развивается раньше, богаче и лучше, чем у ребенка, который проходит соответствующее воспитание в яслях. Почему? По той простой причине, что дома ребенок, имея мать или заменяющее ее лицо, скажем няню, все время слышит речь, обращенную к нему, и все время находится в процессе взаимодействия с идеальной речевой формой.

А в яслях, где на несколько детей, на группу детей приходится одна руководительница, ребенок имеет гораздо меньше возможности непосредственного воздействия с этой идеальной формой. Но зато дети могут говорить друг с другом. Но говорят они плохо, говорят мало, их собственный разговор не является источником богатого развития для них. Для того чтобы развитие их высших специфических человеческих свойств могло совершаться благоприятно и хорошо, очевидно необходимо, чтобы эта идеальная конечная форма именно вела, если можно так выразиться, детское развитие с самого начала.

Вот почему, когда ребенок растет в кругу других детей, скажем в яслях, у него речь развивается беднее. И если сравните массовый материал - трехлеток, физически здоровых, росших в благоприятных условиях, сравните ясельных и домашних, вы увидите, что в среднем домашние ребята в смысле развития речи окажутся выше, чем ребята ясельные, в то время как ребенок ясельный окажется значительно выше, чем домашний ребенок, в целом ряде отношений в смысле самостоятельности, дисциплины, самообслуживания и т.д.

Еще простой пример, воображаемый. Представьте себе, что ребенок будет развивать свое представление о количествах, свое арифмети-

ческое мышление не в школе и не в детском саду, т.е. без взаимодействия с идеальной формой у взрослых, а сами дети будут предоставлены только себе, в среде не будет существовать уже развитой формы арифметического мышления. Как вы думаете, далеко уйдут дети при таком развитии своего арифметического мышления? Нет, хотя бы среди них находились очень одаренные в умственном отношении дети. Их развитие все же будет чрезвычайно ограничено, чрезвычайно узко.

Значит, из всех этих примеров мы можем сделать вывод, заключающийся в том, что в тех случаях, когда в силу тех или иных внешних или внутренних причин взаимодействие между конечной формой, существующей в среде, и между начальной формой, которой владеет ребенок, нарушается, в этих случаях развитие ребенка становится чрезвычайно ограниченным и происходит более или менее полное недоразвитие соответствующих форм деятельности, соответствующих свойств у ребенка.

Нарушаться это взаимодействие может по разным причинам. Или по внешним – ребенок слышит, но живет среди глухих и не-говорящих родителей, или по внутренним – живет с говорящими родителями, но сам глухой. И в том и в другом случае результат один и тот же – ребенок исключается из этого взаимодействия между начальной и идеальной формой и все развитие расстраивается.

Я думаю, что это положение о взаимодействии идеальной и начальной формы и эти примеры, которые я привел, поясняют ту мысль, которую я высказал в начале, именно, что **среда выступает в отношении развития высших специфических для человека свойств и форм деятельности в качестве источника развития**, т.е. именно взаимодействие со средой является источником того, что у ребенка возникают эти свойства. И если это взаимодействие со средой нарушено, то в силу одних только содержащихся в ребенке задатков сами по себе никогда не возникнут соответствующие свойства.

Я хотел бы только сейчас в нескольких словах попытаться оценить теоретическое значение этого и выяснить вам это положение, которое само по себе является достаточно убедительным и ясным, если его излагать не с точки зрения педологии, а с точки зрения того, что нам известно вообще о развитии и о природе человека.

Что означает тот закон, который я вам сейчас изложил? Он означает очень простую вещь, что человек есть социальное существо, что вне взаимодействия с обществом он никогда не разовьет в себе тех качеств, тех свойств, которые развивались в результате методического развития всего человечества.

Как у меня развилась речь или у вас? Не сами же мы из себя создали эту речь. Человечество ее создало на всем протяжении своего исторического развития. Мое развитие заключается в том, что я в ходе своего общего развития овладел этой речью, следуя историческим законам своего развития и в процессе взаимодействия с идеальной формой. Но представьте себе, что был бы поставлен в такие условия, как глухой ребенок, чтобы я должен сам создавать язык, — я бы не мог воспользоваться этой сложившейся в ходе развития человечества формой. Я бы далеко не ушел. Я бы создал речь в самых примитивных, элементарных, узких размерах. Значит, фактически уже то обстоятельство, что человек есть социальное по своей природе существо, что его развитие заключается в том, между прочим, что он овладевает формами деятельности, сознания, которые выработаны человечеством в процессе исторического развития, это, в сущности говоря, и лежит в основе этого взаимодействия идеальной формы с начальной формой.

Среда является источником развития этих специфически человеческих свойств и качеств, в первую очередь в том смысле, что в среде-то и существуют эти исторически развитые свойства и особенности человека, они присущи человеку и в силу его наследственной органической организации, но они существуют у каждого человека в силу того, что этот человек есть член известной общественной группы, есть известная историческая единица, живущая в определенную историческую эпоху, в определенных исторических условиях. И, следовательно, в развитии ребенка эти специфически человеческие свойства и качества возникают несколько иным путем, как возникают другие свойства и качества, более или менее непосредственно обусловленные ходом предшествующего исторического развития человека. В среде существуют эти развитые, выработанные человечеством идеальные формы, те, которые должны появиться в конце развития. Эти идеальные формы влияют на ребенка с первых шагов, которые он делает в процессе овла-

дения начальной формой. И в ходе своего развития ребенок присваивает себе, делает своим внутренним достоянием то, что первоначально являлось формой внешнего взаимодействия его со средой.

Я хочу закончить только пояснением этого последнего закона о влиянии среды на развитие ребенка, которое нам пояснит, что я имею в виду, когда говорю о среде как источнике развития. В ходе развития ребенка (мы на этом подробно остановимся, когда будем говорить о психологическом развитии ребенка) выступает перед исследователями один основной закон, который я позволю себе сформулировать только в общем виде и пояснить на одном примере.

Этот закон заключается в том, что **высшие психологические функции ребенка, высшие свойства, специфические для человека, возникают первоначально как формы коллективного поведения ребенка, как формы сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии они становятся внутренними индивидуальными функциями самого ребенка.**

Я возьму только один пример, который вам пояснит это. Вы знаете, что речь выступает первоначально как средство общения между людьми. Ребенок с помощью речи разговаривает с окружающими, окружающие разговаривают с ним. Но возьмите теперь каждого из нас. Вы знаете, что у каждого из нас существует так называемая внутренняя речь и что эта внутренняя речь, т.е. то, что мы умеем молча формулировать для себя мысли в словах, играет очень большую роль в нашем мышлении. Эта роль настолько большая, что некоторые исследователи, правда несправедливо, отождествляли даже процессы речи с процессами мышления. Но на самом деле внутренняя речь для каждого из нас является одной из важнейших функций, которыми мы располагаем. Когда в силу каких-либо заболеваний нарушается внутренняя речь у человека, это приводит к сильнейшему расстройству всего его мышления.

Как возникла эта внутренняя речь у каждого из нас? Исследование показывает, что **внутренняя речь возникает на основе внешней. Первоначально речь для ребенка является как средство общения между людьми, выступает в своей социальной функции, в своей социальной роли. Но мало-помалу ребенок научается применять речь для обслуживания самого себя, своих внутренних процессов.**

Речь уже становится не только средством общения с людьми, но и средством внутреннего мышления самого ребенка. Тогда это уже не будет та звучащая громко речь, которую мы употребляем, когда общаемся друг с другом, а будет внутренняя молчаливая, немая речь. Но речь как средство мышления возникла из чего? Из речи как средства общения. Из внешней деятельности, которая совершалась между ребенком и окружающими людьми, возникла одна из важнейших внутренних функций, без которых мышление самого человека было бы невозможно. Этот пример иллюстрирует это общее положение, относящееся к пониманию среды как источника развития. В среде существует идеальная форма, или конечная форма, взаимодействует с начальной формой ребенка и в результате приводит к тому, что известная форма деятельности становится внутренним достоянием самого ребенка, его собственностью, функцией его личности.

ЛЕКЦИЯ ПЯТАЯ

Общие законы психологического развития ребенка

Мы говорили до сих пор о развитии в общем, о развитии в целом, пытались определить самые общие его закономерности и моменты самого общего его характера, от которых развитие зависит, говорили о наследственности и о среде. Но мы уже видели, во-первых, что общие закономерности развития по-разному проявляются в разных сторонах развития; во-вторых, когда мы говорили о среде и наследственности, мы тоже должны были прийти к одному и тому же [выводу]¹, что нет общего, единого закона, который бы вообще определял роль наследственности по отношению ко всем сторонам развития одинаково. О среде мы тоже говорили – нет такого закона, который раз и навсегда в

¹ В стенограмме “вопросу”.

общей формуле, в одном общем виде дал бы нам ответ на вопрос, как среда влияет на развитие, и чтобы этот ответ годился для всех сторон развития. Значит, когда мы рассматривали развитие в общем виде, мы всякий раз приходили к одной и той же необходимости – дифференцировать развитие, рассматривать его расчлененно. Раз нет общего закона о том, как наследственность влияет на развитие, то надо, следовательно, изучить, как она влияет на отдельные стороны развития. И уже зная, как она влияет на отдельные стороны развития, мы сумеем обобщить и получить какое-то представление о ее влиянии на развитие в общем, в целом.

Я думаю, что для вас не представляет никакой трудности и понимание того, что развитие должно быть дифференцированным процессом. **Ведь развитие есть процесс, в котором человек от момента рождения проходит путь до становления развитой зрелой личности, до становления развитого зрелого организма человека. Это такая сложная система, которая не может развиваться совершенно одинаково всеми своими сторонами.** Разные стороны имеют разное значение, разные моменты имеют разный удельный вес, разные стороны находятся в различной зависимости друг от друга. Короче и проще, что человек есть единая система, с этим все согласны, но не однородная система, а сложно организованная, разнородная система.

Поэтому следующий шаг, который мы должны сделать в учении о развитии человека, это узнать основные элементы, по которым должны расчленять, конечно, в целях исследования, только помня все время, **что эти отдельные стороны развития находятся в известной связи, известной зависимости друг от друга.** Но это не мешает им иметь какие-то самостоятельные законы, которые проявляются в данной стороне развития и не проявляются в какой-то другой стороне развития.

Мы сегодня начнем с расчленения общего процесса развития и постараемся более конкретно рассмотреть закономерности, которые управляют психологическим развитием ребенка.

Но здесь мы попадаем в то же самое положение, как и раньше. Психологическое развитие ребенка, в свою очередь, расчленяется на ряд отдельных сторон, и опять внутри этих отдельных сторон есть некоторые свои особенности. Изучение этих отдельных сторон психологического

развития входит уже в курс частной педологии, возрастной педологии, а сегодня мы остановимся **на общих законах психологического развития ребенка, или на общих законах развития сознательной личности ребенка.**

Позвольте мне начать с самого важного, самого существенного, что характеризует законы психологического развития. Мы знаем уже из того, что говорили раньше, а вы знаете и из других курсов, что в ходе развития ребенка не происходит просто рост и увеличение того, что дано с самого начала, а происходит **перестройка самих отношений** между отдельными сторонами организма, **происходит изменение и перестройка органических систем.** Например, мы говорили, равномерно ли растет тело ребенка, так, чтобы за какой-нибудь период времени ноги, вообще конечности, туловище и голова росли одинаково? Так никогда не происходит. Всегда преимущественно или усиленно растет какая-нибудь одна часть нашего тела, а другие растут медленнее. Это приводит к тому, что на следующей ступени развития перестраиваются пропорции, перестраиваются отношения между частями. Это положение мы рассматривали как общий закон развития.

Возьмите развитие эндокринной системы. Вы знаете, что развитие ее заключается не только в том, что железы, сами по себе маленькие, становятся более зрелыми, более большими; развитие эндокринной системы в детском возрасте происходит, главным образом, за счет изменения соотношения в системе желез внутренней секреции. Одни железы инволюционируют, т.е. претерпевают путь обратного развития на протяжении детского развития раньше или позже. Зобная железа, которая играет большую роль в ранних процессах формирования организма, сравнительно рано начинает уступать свою роль другим железам и претерпевает процесс обратного развития. Другие железы начинают выступать в известном возрасте, и при переходе от возраста к возрасту мы имеем дело с перестройкой отношения между железами внутренней секреции. Так что, как мы увидим, когда будем говорить о физическом развитии ребенка, **в каждом возрасте господствует своя эндокринная формула**, т.е. своя формула, выражающая своеобразие отношений отдельных желез внутренней секреции, характерное для данной возрастной эпохи.

В отношении психологического развития ребенка долгое время эта закономерность ускользала от внимания исследователей. Психика человека представляет собой сложное образование. Естественно, что эту психику стали расчленять в целях научного изучения и стали выделять отдельные психологические функции, скажем память, внимание, мышление, волю, эмоции и т.д. Когда такая старая функциональная психология подходила к проблеме детского развития, она представляла себе, что развиваются отдельные психологические функции, но отношения между этими отдельными функциями не развиваются, остаются неизменными. Это есть величайшее заблуждение, которое является тормозом в деле научного развития взглядов на психологическое развитие ребенка.

И первое, с чего мы должны начать, это с выяснения самой основной закономерности психологического развития. Она заключается в том, что **в ходе психологического развития изменяются и растут не только отдельные психологические функции, но главным образом изменяются соотношения между этими функциями**, так что на каждой возрастной ступени существует своя специфическая для данного возраста система отношений между функциями, **при переходе от возраста к возрасту изменяется в первую очередь эта система отношений между функциями, а уже развитие каждой отдельной функции зависит от того, в какой системе она развивается**, т.е. тот закон, который мы знаем в отношении организма в целом, приложим всецело и к психологическому развитию ребенка; развитие целого определяет развитие частей, т.е. развитие сознания ребенка в целом определяет развитие каждой отдельной функции, каждой отдельной формы сознательной деятельности. Таким образом, дело происходит не так, что развивается память, внимание, мышление каждое само по себе, а уже из совокупности этих изменений возникает какое-то общее развитие сознания, изменение сознания как результат развития отдельных функций, а дело происходит обратным путем – именно изменение сознания в целом, т.е. перестройка отношений между отдельными функциями приводит к тому, что каждая функция ставится в особые условия развития, с которыми я вас сегодня постараюсь ближе познакомить.

Для того чтобы общее положение, характеризующее психологическое развитие, было нам более ясно, более наглядно, мы должны конк-

ртно взять некоторые детские возраста и посмотреть, что происходит при переходе от одного возраста к другому.

Начнем с младенческого возраста. Как вам представляется, в младенческом возрасте, т.е. в начале развития, имеет место такое положение, когда бы уже существовали у младенцев отдельные дифференцированные функции? Например, наблюдаем ли мы у младенцев память как таковую, чтобы младенец занимался запоминанием чего-нибудь? Наблюдаем ли мы мышление, оторванное от действий, действия, оторванные от аффективности, от эмоций? Никогда. Что характеризует сознание новорожденного и младенца в первые месяцы? Самая характерная черта, которая отличает сознание новорожденного и младенца от сознания ребенка последующих возрастов, заключается в том, что это есть абсолютно недифференцированное в функциональном отношении сознание. Что это значит? Это значит, что есть сознание у младенца, мы можем показать, что уже есть зародыши всех будущих функций. Но дифференцированно ли это сознание, т.е. может ли каждая функция в отдельности работать? Нет.

Возьмем пример: есть ли в младенческом возрасте память? Есть. Младенец узнает мать, узнает знакомые предметы, отличает их от незнакомых. Если в экспериментальных целях будете ребенка кормить всякий раз из бутылочки определенного цвета и определенной формы, то если потом дадите бутылочку другого цвета и другой формы, то младенец возьмет ту, которая была у него всегда, он ее узнает. Он к ней тянется, хотя бы она лежала дальше. Обладает его сознание способностью усвоения и запоминания? Обладает, вне всякого сомнения, настолько, что многие авторы говорят даже, что то, что младенец запоминает между нулем, т.е. моментом рождения, и годом жизни, превосходит по количеству все то, что мы запоминаем во всю последующую жизнь. В самом деле, ведь родится младенец, не зная ничего вообще о мире. Следовательно, все свойства вещей (сладкое, горькое, все обонятельные ощущения, все осязательные ощущения: твердое и мягкое, шероховатое и гладкое, холодное и горячее), все, что, нам кажется, вообще мы никогда не запоминали, все основные элементарные свойства мира запоминаются как раз ребенком в младенческом возрасте. Так что у младенца не только

существует возможность запоминания, но эта возможность запоминания реализуется так интенсивно, что многие исследователи полагают, что память никогда не совершает такой интенсивной работы, как именно в младенческом возрасте.

Но что характеризует вместе с тем память в младенческом возрасте? Это то, что память как память не существует, она не выделена из общей деятельности сознания. Я приведу два простых примера. Вы знаете, что младенческий возраст принадлежит к возрастам, которые в последующем постигает амнезия, которые вытесняются из нашей памяти. Помним мы себя, когда были младенцами? Таких людей нет. Есть отдельные люди, которые утверждают, что сохранили отрывочные воспоминания. Это редчайшие люди, и еще вопрос, насколько эти воспоминания идут действительно от младенческого возраста или являются лишь отнесенными к младенческому возрасту и возникли позже. Память у младенца есть, работает интенсивно, но он не помнит, не сохраняет ни малейшего воспоминания об этом возрасте. Это одна из основ, которая показывает, что память у младенцев не тем отличается от нашей памяти, что она слабее нашей, что она запоминает медленнее, что он помнит более короткий срок, что он может запомнить меньшее количество вещей, а память в младенческом возрасте раньше всего в главном отличается тем, что стоит в ином отношении к сознанию в целом; она не дифференцирована, не выделена из деятельности сознания в целом.

Возьмем второй пример: возьмем опыт с проверкой памяти ребенка, когда ребенка кормят в течение определенного времени из бутылочки определенной формы и определенного цвета. Спрашивается, что же, младенец ест и, кроме того, имеет задачу запомнить, из какой бутылочки его кормят? Нет, это совершается само собой. То, что он ест, и то, что он в это время насыщается, и то, что у него есть известное аффективное отношение к еде, и то, что он видит, все это сливается вместе. Таким образом, он запоминает, но это запоминание не выделено как какая-то отдельная деятельность внутри всей деятельности ребенка. Это запоминание не отделено от эмоций, от голода, от инстинкта, от насыщения, не отделено от восприятия. Одним словом, это воспоминание, которое не дифференцировано, не существует как отдельная функ-

ция. Один из исследователей, который занимался как раз этими опытами, говорит, что это запоминание младенца производит парадоксальное впечатление. С одной стороны, младенец запоминает очень быстро, очень прочно, очень легко доступные ему вещи, разумеется, так, что память его поражает своей свежестью, остротой по сравнению с памятью ребенка более зрелого возраста. А с другой стороны, это запоминание еще не существует как запоминание. Младенец не отделяет молоко, которое он пьет из четырехугольной формы бутылочки, от других восприятий; получается такое впечатление, говорит этот автор, что младенец воспринимает как бы то, что он пьет четырехугольное синее молоко. Если бы мы остановились не только на памяти, но и на других сторонах в деятельности сознания младенца, мы пришли бы к тому же выводу, что в младенческом возрасте имеются в зачаточном виде, часто уже с самого начала, очень хорошо развитые, как и память, функции, но только эти функции находятся в недифференцированном состоянии, они не отделены друг от друга. Точно так же, как в зародыше, в клеточке мы имеем в неразделенном виде все будущие органы и ткани ребенка, так здесь в сознании мы имеем в недифференцированном виде все будущие функции, которые должны развиться, но они не дифференцированы, они не развиты.

Пример, который окончательно позволит уяснить эту начальную, или исходную, точку в развитии младенческого сознания, может заключаться в аналогии между сознанием младенца и его моторикой. Что отличает моторику младенца? Развивается ли младенец в смысле двигательном так, что вначале у него есть отдельные движения, отдельные рефлексy отдельные органов, а потом постепенно эти рефлексy начинают связываться в группы, потом в еще большие группы и потом возникают целые движения? Я думаю, что никогда тот, кто видел младенца, не согласится с таким описанием характера его моторики. Его моторика носит [массовидный]¹ характер. Он движется всем телом. Один из исследователей показал, что если вы дае́те младенцу что-нибудь приятное, скажем, манную кашу голодному младенцу, он выгибается дугой навстречу этому, тянет ножки, тянет ручки, головку и весь напоминает дугу, обращенную открытой частью к этому предмету. Если

¹ В стенограмме "массов. воспитательный".

же дадите что-нибудь неприятное, капнете что-нибудь горькое на язык, он изгибается в обратную сторону аркой. **Его моторика характеризуется тем, что это есть моторика всего целого, она не дифференцирована, не расчленена на движения отдельных органов.** А в чем заключается развитие моторики младенца? В том, что из этого нерасчлененного, массовидного, моторного целого **постепенно начинают выделяться отдельные дифференцированные движения рук и ног.** Мы, например, считаем важнейшим моментом в развитии моторики ребенка, когда ребенок начинает руками делать то, что ногами, когда появляются дифференцированные движения.

До некоторой степени эта аналогия позволяет уяснить и то, с чем мы встречаемся в начальном периоде развития младенца, — именно нерасчлененность, недифференцированность отдельных функций сознания. Если это так, то я думаю, что вы согласитесь и с тем, что значит представление, будто бы у младенца существуют психологические функции — память, внимание, мышление, воля и т.д. — и что эти функции дальше развиваются сами по себе. Это представление не выдерживает критики, не подтверждается фактами. Исходный пункт в развитии сознания в младенческом возрасте говорит о том, что в начале развития отдельных функций вообще не существует, а существует только сознание как недифференцированное целое, и, очевидно, само развитие и заключается в дифференциации отдельных функций, которая, как мы сейчас проследим, проходит по отдельным возрастам.

Если мы ограничимся этим в характеристике начального пункта в развитии сознания, то мы должны себя спросить дальше: ну хорошо, в младенческом возрасте отдельные функции недифференцированы, а дальше, как происходит дифференциация — все функции появляются сразу? Вот кончился младенческий период, началось раннее детство, ребенку пошел второй год. У него сознание дифференцируется: что — сразу появляется память, внимание, воображение, эмоции — все функции или нет? Исследования показывают, что так никогда не происходит. **Первоначально выделяется в раннем детстве одна группа функций, еще сама недостаточно дифференцированная внутри себя, которая занимает главенствующее место по отношению ко всем остальным функциям.** Какая это функция? Я думаю, правильное все-

го обозначить ее, как это делается в современной психологии, как **аффективное восприятие**, т.е. еще не дифференцированные между собой эмоции и восприятия, но эти функции отделяются от остального сознания в целом уже на границе младенческого возраста раннего детства. Если раньше мы должны были бы нарисовать сознание в виде нерасчлененного круга, то теперь оно резко разделяется на центр и периферию. В центре стоит восприятие, непосредственно связанное с эмоцией, а все остальные деятельности уже начинают действовать только через восприятия.

Позвольте это пояснить. Как действует память ребенка раннего возраста, особенно в первую половину раннего возраста, на втором году жизни, а отчасти и на третьем? Главенствующей формой детской памяти остается та форма памяти, которая проявляется не иначе, как восприятие, т.е. узнавание. Видели ли вы, чтобы ребенок до 3 лет вспоминал что-нибудь само по себе? Нет. В чем проявляется чаще всего его память? Или в том, что он воспроизводит в известной ситуации то, что было раньше, или в том, что, видя вещь, узнает эту вещь, узнает события, которые были с ней связаны, т.е. **память ребенка раннего возраста действует только тогда и только постольку, когда и поскольку она может участвовать в деятельности восприятия.**

В этом и выражено ее подчиненное, зависимое по отношению к восприятию положение. В том, чтобы ребенок этого возраста стремился запомнить что-нибудь само по себе, — память еще не обнаруживается, еще не фигурирует.

Возьмем мышление ребенка этого возраста. Видели вы, чтобы этот ребенок мыслил отвлеченно? Его мышление всегда сводится к наглядному мышлению, или, как говорят, **практически действительному мышлению**, т.е. он умеет догадываться или по поводу отношений наглядно воспринимаемых предметов, или по поводу нахождения какого-нибудь разумного, целесообразного действия опять-таки в наглядной ситуации. Что значит, что у ребенка существует исключительно наглядное мышление? Это и значит, что этот ребенок **мыслит** только до тех пор, пока он воспринимает, т.е. только **в пределах воспринимаемого**. А что характерно для нашего мышления? То, что мы можем мыслить уже не только тогда и по

поводу того, когда и что мы имеем непосредственно перед своими глазами.

Возьмем ли память ребенка этого возраста, возьмем ли мышление этого ребенка, мы увидим, что и то и другое подчинено восприятию, и то и другое существует уже не само по себе, но и не существует в том недифференцированном виде, как оно было в младенческом возрасте, а существует, как бы подчиняясь восприятию, обнаруживая **зависимость от восприятия**.

То же самое относится и к эмоциям ребенка. Кто видал детей на 3-м году жизни, тот великолепно знает, как легко этих детей отвлечь. Что-нибудь неприятное – вы отвлекли ребенка от неприятного, взяли в новую обстановку, дали новый предмет – и все прошло. Может ребенок огорчаться оттого, что в будущем ожидает неприятностей? Его мучает, когда доктор сейчас ложечку вкладывает в рот. Если же пройдет хоть несколько минут после этого, если сейчас непосредственно в ситуации ничего не грозит, его эмоция не возбуждается! Можно его обрадовать тем, что через пять дней ему что-нибудь подарят? К этому он не может эмоционально относиться. **Его эмоция проявляется только в пределах его восприятия**.

Я думаю, что этих примеров достаточно для того, чтобы видеть, что уже в раннем детстве, когда ребенок делает первый шаг или второй шаг в своем психологическом развитии, происходит резкое изменение в структуре его сознания в сравнении с младенческим возрастом. Если в младенческом возрасте мы имели дело с **целым сознанием**, которое совершенно не было дифференцировано в своих отдельных деятельности, то на второй ступени развития мы уже встречаем резко отделившееся от всех прочих форм деятельности сознание, не дифференцированное еще внутри себя **аффективное восприятие ребенка**, которое заняло роль центральной доминирующей функции, которая определяет собой всю деятельность сознания, т.е. впервые возникло в этом возрасте то явление, которое мы можем обозначить как межфункциональные отношения в сознании, т.е. отношения между функциями. Здесь уже есть определенные дифференцированные отношения между восприятием и памятью? Есть. Можем мы сказать, что уже в этом сознании восприятие и память относятся иначе, чем память и мышление? Мне кажется – можем. Как относятся

здесь восприятие и память? Как главенствующая функция и подчиненная. А память и мышление, которые оба являются подчиненными по отношению к восприятию? Они являются независимыми функциями. Эти функции – память и мышление – так же ли они относятся друг к другу, как каждая из них относится к восприятию? Нет, они относятся иначе. Раз это так, для нас становится ясным, что здесь уже впервые мы видим дифференцированные отношения между функциями. Это начало **дифференциации** функции характеризуется тремя основными моментами, которые мы можем сейчас сформулировать в виде общих положений и которые сохраняют свое значение и во все последующие возраста.

Из того, что мы рассмотрели до сих пор, мы могли бы сделать вывод, который охватывает три основных закона, характеризующих психологическое развитие ребенка.

Первый из этих законов можно сформулировать так: никогда дело не происходит таким образом, чтобы из первоначально не дифференцированного сознания сразу возникли в дифференцированном виде все функции. Наоборот, дело всегда происходит так, что **дифференциация функций совершается поочередно**, так что первоначально выделяется одна какая-нибудь функция, часто еще сама не представляющая достаточно дифференцированного единства, являющаяся недостаточно дифференцированной внутри себя. Я только поясню этот закон. Он имеет в виду ту мысль, что дело происходит не так, что вначале сознание недифференцировано, а потом сразу, в один прекрасный день, оно становится дифференцированным. Дифференциация происходит по частям, по отдельным функциям, причем сами эти функции внутри себя остаются еще мало дифференцированными. Например, в раннем возрасте выделяется из общей ткани сознания восприятие. Я уже говорил вам, что оно еще недостаточно дифференцировано само от эмоций. Мало того, сами восприятия слуховые и зрительные, восприятие в зрении цветов и форм еще очень недифференцированы. Так что, хотя функция в целом уже выделилась, но она внутри себя еще чрезвычайно недифференцирована. Она сама выделилась как недифференцированное целое.

И последнее, что надо прибавить к этому выводу, который вытекает из этого закона: таким образом, на каждом возрастном этапе различ-

ные функции обнаруживают различную степень внутренней и внешней дифференциации. Это значит, например, что восприятие в раннем детстве более дифференцировано, чем память. И следовательно: 1) на каждом возрастном этапе различные функции в различной степени еще отделены от сознания в целом и в различной степени дифференцированы внутри себя.

Поэтому-то нет никогда равномерного развития функции – это первый закон.

Второй закон, который характеризует психологическое развитие ребенка и тоже, мне кажется, вытекает из того, что я рассказал раньше. Его можно сформулировать в таком виде:

2) дифференцирующая в данном возрасте функция не просто приобретает относительную независимость от сознания в целом, но занимает центральное место во всей системе сознания, выступая в качестве доминирующей функции, определяющей в той или иной мере деятельность всего сознания.

Теперь я поясню это. Это значит, что функция не только выделилась, и на этом дело кончилось. Выделиться для функции – значит главенствовать. Она выделилась для того, чтобы занять доминирующую позицию. Она, как выделенная часть, уже окрашивает собой в большей или меньшей мере деятельность всего остального недифференцированного сознания. От чего зависит эта большая или меньшая мера господства данной функции? Она зависит от того, насколько остальные функции дифференцированы. Например, в раннем детстве восприятие доминирует, а остальные функции – дифференцированы или мало дифференцированы? Мало. Поэтому здесь восприятие определяет деятельность сознания в огромной мере. Но уже в следующем возрасте, когда мы будем иметь дело с более дифференцированными другими функциями, эта доминирующая роль центральной функции будет выступать менее отчетливо, в меньшей мере. Но закон остается всегда в силе: **сознание строится иерархически**. Сознание не строится как ряд демократически устроенных отдельно функций, которые друг другу не подчиняются, друг с другом связаны на началах равенства. Сам смысл в дифференциации в психологическом развитии заключается в том, что мы имеем дело со сложной иерархией, со сложной организацией. Это

выделение каждой отдельной функции означает изменение деятельности всего сознания в целом. Так что происходит не только дифференциация или выделение данной функции, но происходит и то, что **благодаря одной выделившейся функции,** так как она начинает главенствовать над всем остальным сознанием, **все сознание в целом уже приобретает новую структуру, новый вид деятельности.**

Благодаря этому и возникает то, что я говорил вам раньше, – именно при всякой доминирующей функции возникает система межфункциональных связей в сознании, т.е. различные функции по-разному относятся друг к другу. Восприятие относится к памяти так, как память к мышлению? Нет. Восприятие доминирует. По отношению к нему и память, и мышление являются подчиненными и недифференцированными функциями. Мышление же относится к памяти иначе. Они связаны через восприятие, и обе эти функции являются соподчиненными. Так что мы могли бы прибавить ко второму закону следующее: **что благодаря этому доминированию на каждом возрастном этапе возникает своя специфическая для данного возраста система межфункциональных отношений,** которые никогда не оказываются одинаковыми для различных функций. Различные функции для данного возраста стоят в различных отношениях друг к другу.

Теперь перейдем к третьему закону. Третий закон заключается в том, что та функция, которая выделилась в данном возрасте впервые и которая доминирует в сознании, эта функция находится как бы в привилегированном положении в отношении своего развития. Говорят про эти доминирующие, выделяющиеся в данном возрасте функции, что они поставлены в наиболее благоприятные условия своего развития, потому что все остальное сознание обслуживает данную функцию. Восприятие выделилось в раннем возрасте в центр, заняло доминирующее положение. Что, это благоприятно для его развития или нет? Будет ли благодаря этому восприятие в этом возрасте развиваться максимальными темпами или нет? Да, потому что память действует не иначе, как в связи с восприятием, мышление тоже не иначе, как в процессе восприятия. Значит, все функции, все сознание как бы обслуживает деятельность данной функции. Это способствует ее максимальному росту и развитию и максимальной внутренней дифференциации.

Так что вслед за процессом внешней дифференциации, за процессом выделения данной функции из целого сознания следует период внутренней дифференциации данной функции, ее максимального развития и максимального внутреннего расчленения, т.е. возникновения внутри ее сложной, тоже иерархически организованной структуры. Поэтому преимущественным сроком развития для каждой функции является именно тот период, когда она впервые достаточно дифференцируется, т.е. это есть как бы главная эпоха созревания восприятия. Можно сказать, что никогда за всю предшествующую и последующую историю функция не проделывает такого интенсивного развития, как именно в тот период, когда она доминирует. Где, значит, сосредоточено главное развитие восприятия как такового? Оно сосредоточено в раннем детстве, когда эта функция доминирует. Раньше развивалось восприятие? Да. Позже будет развиваться? Да. А центр его, главнейшая эпоха именно здесь.

Мы знаем уже из общих законов развития, что каждая сторона развития, каждая функция, каждая система имеют свой центральный срок развития. Например, половое созревание, половое развитие происходит от первого дня развития ребенка, и даже в утробный период, и до последнего дня зрелой жизни. Но где сосредоточены главные события в половом развитии? В эпоху между 13 и 15 годами. Все, что было до этого в сексуальном развитии, и все, что будет после этого, не может сравниться по своему значению с теми событиями, которые в том отношении наступают в этом возрасте.

Речь ребенка развивается в своих зачатках до 1,5 лет? Развивается. После 5 лет? Да. Но где сосредоточены главные, решающие события, которые определяют овладение основами речи? Между 1,5 и 5 годами. Здесь ребенок овладевает всем основным в языке.

Общий закон развития гласит, что **каждая сторона развития, каждая функция, каждая система имеет свой наиболее интенсивный и оптимальный период развития.** А тот частный закон, который мы рассматриваем, говорит, что таким оптимальным развитием для психологической функции является тот период, когда она **впервые дифференцируется от остального сознания и выступает в роли доминирующей функции.**

Если это понятно, то мы можем перейти к формулировке этого третьего закона психологического развития. В период, следующий за внешней дифференциацией данной функции, данная (3) **доминирующая в сознании функция находится в максимально благоприятных условиях ее развития**, так как все остальные формы деятельности сознания как бы обслуживают ее. Это способствует внутренней дифференциации самой данной функции. В каждый данный период доминирующая функция прodelывает максимально интенсивное развитие не только по сравнению с другими функциями в тот же период, **но и по сравнению со своей собственной предшествующей и последующей историей**. Это значит, что восприятие развивается максимально интенсивно в раннем детстве не только по сравнению с памятью или мышлением, или волей, т.е. что восприятие развивается интенсивнее всех этих других функций, но и по сравнению с историей развития восприятия до этого и после этого периода. Данный период является максимально интенсивным, наиболее богатым по своему содержанию.

Если можно на этом считать выяснение первых трех законов психологического развития в детском возрасте законченным, нам остается перейти к выяснению четвертого и наиболее важного, увеличивающего эти три закона, положения.

Было бы неправильно представлять себе на основании того, что я сказал до сих пор, что развитие познания происходит таким путем: вначале недифференцированное сознание, затем выделилась одна функция, в следующем возрасте – другая, в следующем – третья, в следующем – четвертая и что, следовательно, каждый возраст отделяется от другого возраста тем, что постепенно, поочередно выделяются отдельные функции. Если бы мы ограничились только таким представлением, которое может возникнуть на основании изложенных мною законов, то мы пришли бы к совершенно неправильному, не соответствующему действительности представлению о ходе развития сознания.

Уже в дошкольном возрасте положение дела резко меняется по сравнению с ранним детством. Если мы возьмем переход от младенчества к раннему детству, мы имеем в младенческом возрасте недифференцированное сознание, а в раннем детстве выделяется, дифференцируется восприятие. Если взять школьный возраст, положение дел здесь уже

другое. Восприятие к дошкольному возрасту дифференцировалось и внешне, и внутренне. Может теперь просто выделиться какая-нибудь новая функция, которая бы сразу заняла такое место, как восприятие заняло раньше? Нет, потому что, если грубо сказать, у восприятия не было конкурента, восприятие выделялось первым. У новой функции, которая начинает дифференцироваться в дошкольном возрасте, очень часто есть могущественный конкурент, есть уже зрелая, относительно самостоятельная, внутренне расчлененная функция – восприятие. Может поэтому новая функция, которая только начинает дифференцироваться в этом возрасте, сразу занять то доминирующее положение по отношению к сознанию в целом, какое восприятие заняло по отношению к недифференцированному сознанию? Конечно, нет. Мало того, восприятие в раннем детстве выделилось и из недифференцированного сознания. Это одно положение вещей, а в раннем детстве уже возникли межфункциональные отношения, т.е. разные функции уже находятся в известном подчинении восприятию. А новая функция, которая выделяется в дошкольном возрасте, может ли она сразу завладеть этими отношениями? Или функции, которые будут в зависимости от одной функции, по-иному перестраивают свои отношения, когда переходят к другой функции? Конечно, по-иному. Таким образом, дошкольный возраст уже не повторяет историю дифференциации, которая относительно просто протекает в раннем детстве.

Чем отличается дифференциация новой функции, которая выступает в школьном возрасте? Чем отличаются эти обстоятельства от раннего детства? Как я пытался сейчас сказать, отличия на каждой новой ступени заключаются в усложнении положения, и это усложнение сводится к двум моментам. Во-первых, положение усложняется тем, что в сознании уже есть доминировавшая раньше, внутренне дифференцированная, сильная, самостоятельная функция, более развитая, чем та, которая сейчас только начинает развиваться, и, во-вторых, все остальные функции уже не находятся в безразличном, неорганизованном состоянии, но все они уже были в подчинении у восприятия, все они уже действуют в известной системе. Поэтому, когда развитие сознания переходит от полной недифференцированности к первой дифференциации, то в это время дело представляется относительно простым, здесь

только возникает какая-то система. А когда сознание от раннего детства переходит к дошкольному возрасту, здесь уже наперед есть система. И я думаю, вы согласитесь, что одно дело перейти от недифференцированного сознания к какой-нибудь первичной простейшей системе, а другое дело перейти от одной к другой системе. Следовательно, следующий шаг в развитии сознания совершается уже иным образом. Новая функция, которая выделяется как доминирующая функция и также становится в максимально благоприятные условия развития в дошкольном возрасте, – это функция памяти, память преимущественно развивается в дошкольном возрасте.

Те три закона, которые мы изложили до сих пор, достаточны для объяснения развития сознания до начала сознания в дошкольном возрасте, а уже с развитием сознания в дошкольном возрасте **выступает новая закономерность – четвертая.** Что здесь нового? Новое здесь заключается в том, что при переходе от младенческого возраста к раннему детству впервые вообще возникла система, впервые вообще начали выделяться функции, впервые кто-то стал доминировать в системе сознания, впервые возникли вообще межфункциональные отношения, а при переходе к дошкольному возрасту уже надо от одной системы перейти к другой системе. **А переход от одной системы к другой системе совершается иначе и сложнее, чем совершается от недифференцированной, лишенной всякой системы, жизни сознания к первичной какой-нибудь системе.**

В чем особенность этого второго шага? Что в нем есть общего с первым шагом и что есть отличного, нового? Что есть старого, в чем он повторяет старый путь? Старый путь он повторяет только в том, что здесь, в дошкольном возрасте, тоже выделяются не все функции, а только одна функция – память. Дальше повторяет старый шаг в том, что здесь эта память сама не является еще внутренне дифференцированной. Повторяет в том, что память тоже начинает занимать доминирующее место в дошкольном возрасте так же, как восприятие занимало в раннем детстве, и что все остальные функции ребенка так же действуют в подчиненном и зависимом положении по отношению к памяти, как они раньше действовали по отношению к восприятию. К середине дошкольного возраста даже само восприятие становится в подчинен-

ное отношение к памяти. Повторяется старая история и в том, что память в дошкольном возрасте поставлена также в максимально благоприятные условия своего развития, т.е. что она развивается интенсивнее всех остальных функций в этом возрасте и интенсивнее, чем сама память развивается когда-либо раньше или когда-либо позже. Короче говоря, все то, что изложено в первых трех законах, сохраняет свою силу и для второго шага. Но вместе с тем есть некоторые новые обстоятельства, на которые мы должны обратить внимание.

Первое обстоятельство заключается в том, что новая функция – память в дошкольном возрасте должна переменить свои отношения с функцией, которая доминировала до этого, на противоположные. В раннем детстве память была подчинена восприятию, а в дошкольном возрасте должно произойти обратное: из подчиняющей функции восприятие должно стать подчиненной, а память из подчиненного должна стать в подчиняющее положение. Первое новое, с чем мы сталкиваемся, это то, что новая функция, если можно так выразиться, имеет мощного соперника, имеет мощного конкурента, она должна занять не пустое место, как это было с восприятием, а она должна перестроить уже сложившуюся систему. Это раз.

Второе – она должна все остальные функции, если можно так выразиться, если буквально перевести на русский язык иностранное слово, переподчинить себе. Она не просто должна подчинить как свободные, никому не подчиненные, она должна переподчинить себе, она должна функции, которые подчинены восприятию, перевести в собственную зависимость.

Если принять во внимание оба эти положения, мы можем рассматривать их как выражение того общего положения, о котором я говорил раньше, что новизна положения заключается в том, что раньше должна была возникнуть вообще система, а сейчас должна перестроиться система, дальнейшее развитие характеризуется перестройкой системы.

Я думаю, будет понятно, если я скажу, что развитие выходит из этого положения очень своеобразным путем. Именно: новая функция во все последующие возраста развивается и начинает занимать доминирующее положение не иначе, как **через прежнюю**. Как гово-

рит образно один из исследователей, новая функция поступает очень вероломно. Желая занять место функции, которая доминировала раньше, она с ней заключает союз, поднимается на ее собственных плечах. Короче говоря, новая функция приходит к доминирующему положению через функцию, которая доминировала раньше, **она первоначально опирается на нее**. На границе раннего детства и дошкольного возраста вы не можете сказать с точностью, какая из двух функций доминирует. И через функцию, которая доминировала раньше, через восприятие новая функция переподчиняет себе все остальное. Так что дело происходит не так, что восприятие просто отодвигается со своего места и это место занимает память и память подчиняет себе все функции. Старая система перерастает в новую, причем перерастает таким образом, что память раньше всего завладевает восприятием, раньше всего начинает связываться с ним и уже через этот центр перестраивает всю остальную систему.

Чем дальше идут возраста, тем положение становится все более и более сложным. Я для краткости только нарисую вам следующий шаг и сформулирую закон, на котором мы закончим сегодня. В школьном возрасте положение будет еще сложнее, потому что, во-первых, мы уже будем иметь дело с двумя дифференцированными функциями – с восприятием и памятью; во-вторых, мы будем иметь дело с тем, что все остальные функции уже однажды были в подчинении восприятию, потом в подчинении памяти. Самый факт их переподчинения приводит к их дифференциации. Они уже в новой системе, в новом [отношении]¹ друг к другу. Положение в школьном возрасте будет еще сложнее, а в следующих возрастах еще и еще сложнее.

Таким образом, изучение развития показывает, что по мере перехода от одного возраста к другому **сложность этих межфункциональных связей чрезвычайно растет**. Благодаря этому возникает одна новая особенность, которая чрезвычайно важна, именно: не все функции, для того чтобы дифференцироваться, должны пройти через это доминирующее положение. Не то что каждая функция, для того чтобы дифференцироваться, должна пройти через это положение, **а возникает новый путь дифференциации функций через их переподчинение**.

¹ В стенограмме "отражений".

На каждой новой ступени перестраиваются все функциональные отношения. Да, раньше они были подчинены восприятию, потом памяти, потом в школьном возрасте интеллекту и т.д. В этой перестройке межфункциональных отношений и происходит дифференциация этих отношений, т.е. целый ряд функций дифференцируется очень тонко и очень точно, не проходя через доминирующее положение.

Если это понятно, мы можем перейти к формулировке четвертого и последнего из положений, которые характеризуют закономерности психологического развития в детском возрасте (4). **Процесс дальнейшей функциональной дифференциации сознания совершается не путем прямого возникновения новой доминирующей функции и новой соответствующей ей системы межфункциональных отношений, а путем перестройки старой системы и перерастания ее в новую систему.** Причем, чем в более дифференцированной системе сознания происходит эта перестройка, тем сложнее протекает процесс перестраивания старой системы в новую.

И последнее: благодаря возникающему на каждой ступени переподчинению функции и перестройке всех межфункциональных отношений становится возможной дифференциация функций без того, чтобы они проделывали путь, свойственный доминирующей функции.

ЛЕКЦИЯ ШЕСТАЯ

Общие законы физического развития ребенка

Сегодня мы остановимся кратко на **некоторых общих законах физического развития ребенка.** Строго говоря, делить развитие ребенка на психологическое и физическое, как это было принято долгое время, не представляется ни целесообразным, ни научно оправданным, потому что психологическое развитие теснейшим образом связано с

физическим и никогда не представляет собой самостоятельной линии развития. Поэтому разделение развития на две стороны оказывается и методологически неправильным, и крайне невыгодным с точки зрения изложения основных законов развития.

Но расчленять развитие все же надо. Развитие состоит из целого ряда, как мы уже говорили, отдельных сторон, отдельных линий. Само физическое развитие – это суммарное понятие. В него входит рост и развитие целого ряда органических систем, например развитие костной системы или развитие сосудистой системы, и развитие эндокринной системы и нервной системы, – это все разные линии физического развития, очень сложно связанные между собой.

Есть целый ряд таких сторон развития, которые нельзя отнести только к психическому или к физическому развитию. Например, развитие моторики, развитие движений. С одной стороны, движения у человека, у ребенка представляют собой одно из проявлений его сознательной деятельности, его психологической деятельности, а с другой стороны, движение – это есть всегда моторный акт, совершаемый, выполняемый организмом. И поэтому при рассмотрении моторики такое разделение на психическое и физическое становится просто невозможным.

Или, например, [изучая развитие нервной системы, развитие мозга, мы его относим к физическому развитию, а психологическое развитие мы изучаем отдельно]¹. А между тем психологическая функция – это как раз функция развивающегося мозга.

Все это я привожу как примеры, показывающие, в какой степени нецелесообразно делить развитие на эти две суммарные части и насколько правильнее развитие расчленять по другому признаку: по самостоятельным линиям развития систем, – и их рассматривать отдельно. Чтобы сколько-нибудь ослабить этот недостаток, который получается при разделении развития на эти две стороны, я остановлюсь сегодня только на двух системах: на развитии эндокринной системы и ее значении для общего физического и психологического развития ребенка и на развитии нервной системы. Я постараюсь взять эти две централь-

¹ В стенограмме “когда изучаем развитие перв. системы, развитие мозга, мы его относим к физическому развитию, а когда изучаем психологическое развитие, мы его изучаем отдельно”.

ные системы и на них проиллюстрировать некоторые общие законы физического развития [подобно тому, как]², когда мы говорили в прошлый раз о психологическом развитии, мы пытались найти общие законы самого общего характера. Кроме того, и развитие эндокринной системы, и развитие нервной системы как раз связаны самым непосредственным образом с психологическим развитием. Все это вместе взятое позволит нам до некоторой степени составить себе представление о сложности и основных законах органического развития ребенка.

Позвольте начать с развития эндокринной системы. Надо сказать, что сравнительно давно уже была замечена связь между ростом и органическим развитием ребенка, с одной стороны, и между деятельностью желез внутренней секреции – с другой. Отсюда возникла мысль, что железы внутренней секреции представляют собой как бы систему, регулирующую рост и развитие ребенка. Они непосредственно выполняются благодаря деятельности желез внутренней секреции. Такое представление не является теоретически правильным по той простой причине, что сама эндокринная система составляет часть организма, она сама растет и развивается вместе с организмом, на ней отражается общее состояние роста и развития организма и его других систем. И поэтому необходимо, во-первых, объяснить, как же развивается сама эндокринная система и, во-вторых, важно понять, какая связь существует между развитием эндокринной системы, с одной стороны, с развитием организма в целом, с другой стороны.

Что касается вопроса о том, что сама эндокринная система представляет собой часть организма и, следовательно, развивается вместе с этим организмом и что, следовательно, она также нуждается в объяснении и не может быть рассматриваема как первопричина, к которой мы сводим все явления физического развития, этот вопрос получает свое предположительное и очень вероятное объяснение в связи с более широкими знаниями, которые были приобретены в последние десятилетия в области изучения процессов роста и физического развития. В частности, изучение витаминов как факторов роста заставило многих исследователей пересмотреть взгляд на эндокринную систему как на систему, которая сама по себе регулирует рост и развитие ребенка, и они выдвинули более

² В стенограмме “как все равно”.

правильное, более самостоятельное мнение, согласно которому эндокринная система рассматривается как посредница между питанием организма и между его ростом и развитием. Она так же, как и весь остальной организм, зависит от питания в первую очередь. И исследования показали, что общее голодание детского организма и, в частности, авитаминоз приводят к резкому изменению со стороны желез внутренней секреции. Таким образом, эндокринная система в этом смысле, как и другие системы организма, не одинаково с ними, а очень своеобразно страдает при общем голодании и при специально витаминном голодании. Но вместе с тем ей принадлежит, по-видимому, какая-то центральная роль в развитии организма ребенка, и эта посредствующая роль между питанием и между простым ростом и формированием организма, по-видимому, есть в самой общей форме выражение того, что характеризует эту роль эндокринной системы.

Мы с вами остановимся на двух сторонах в этом вопросе: во-первых, на развитии самой эндокринной системы, во-вторых, на роли, которую выполняет эндокринная система в отношении общего роста и развития организма. Из того и из другого мы сумеем почерпнуть некоторые, как я уже говорил, важнейшие законы, характеризующие вообще физическое развитие в целом, но находящие свое частное выражение на примере эндокринной системы.

В чем заключается рост и развитие эндокринной системы? Прежде всего мы имеем здесь дело с ростом в собственном смысле этого слова, т.е. имеем дело с тем, что железы, вначале маленькие, по мере развития ребенка увеличиваются и становятся более крупными органами. Но это не только не исчерпывает содержания развития эндокринной системы, но является, ясно, подчиненным, не первенствующим моментом.

Самыми существенными моментами, которые характеризуют развитие эндокринной системы, являются три момента, которые имеют более широкое значение, как я уже говорил, чем только в отношении самой эндокринной системы. Но мы раньше всего сосредоточимся на развитии эндокринной системы как таковой.

Первый момент, который характеризует развитие эндокринной системы, заключается в том, что эндокринная система вызревает неравномерно. Это значит, что отдельные железы не оказываются на одинаковом уровне

зрелости к моменту начала их функционирования. Одни железы вызревают и достигают максимума своей функции ранее, другие – позже, третьи – еще позже. Одни являются уже относительно зрелыми к моменту начала развития, другие созревают только к самому концу развития. Значит, первое, что характеризует развитие эндокринной системы, – это неравномерность в вызревании отдельных частей этой системы.

Второе, что характеризует развитие эндокринной системы, это то, что невозможно понять развитие эндокринной системы, если не принять во внимание то, что процессы эволюционные, т.е. процессы прогрессивного развития в ней почти всегда сплетены в неразрывное целое с процессами инволюционными, с процессами регрессивного, или обратного развития.

При переходе от одной эпохи детства к другой мы встречаемся не только с фактом вызревания прежде еще незревших желез, но встречаемся и с обратным процессом, с инволюцией желез, которые достигли максимума своего развития на предшествующей ступени. Причем эти процессы обратного развития происходят или в смысле абсолютной инволюции, т.е. железы совершенно сходят на нет в смысле своей функциональной роли и, по-видимому, в смысле структуры ткани перерождаются, или это обратное развитие не достигает полного исключения железы из системы внутренней секреции, а только, как выражаются исследователи, вводят деятельность этой железы в более узкие рамки, снижают эту деятельность. В этом случае мы также наблюдаем регрессивный ход развития, но этот регресс не доводит дело до конца, а приводит только к относительному уменьшению роли какой-нибудь железы.

Цифры, которыми я хочу это иллюстрировать и которые я заимствую у одного из наибольших знатоков этого вопроса – у Бидля, чрезвычайно показательны в отношении известной части системы желез внутренней секреции.

Надпочечники являются в эмбриональной жизни и к моменту рождения ребенка одними из наиболее зрелых желез во всей системе, в то время как целый ряд других функций находится на стадии минимальной активности: скажем, щитовидная железа в первое время после рождения, как показывает целый ряд исследований, находится в

состоянии минимальной активности и, следовательно, минимальной структурной и функциональной зрелости. Надпочечники являются уже в гораздо более широкой степени созревшими органами. Но особенно поражает относительная зрелость этого органа. Так, например, известно, что в первый месяц эмбрионального развития надпочечники больше почки, на 6-м или 7-м месяце они по величине равны половине почки, а дальше соотношение складывается следующим образом. У новорожденного отношение надпочечника к почке выражается цифрами 1 : 3, а у взрослого – 1 : 28. Если взять отношение ко всему телу, то у 4–5-месячного зародыша отношение надпочечника к телу представляет 1 : 144, у новорожденного – 1 : 750, а у взрослого – 1 : 6000. Таким образом, относительная зрелость, относительное преобладание надпочечников и по отношению к почкам, и по отношению к телу в целом, если мы сравним начальный момент и конечный момент развития, т.е. новорожденного и взрослого человека, окажется чрезвычайно большой. И, суммируя целый ряд исследований, посвященных этому вопросу, Бидль говорит, что здесь **происходят такие изменения, которые невозможно иначе рассматривать, как гиперплазию, т.е. раннее сверхразвитие, и следующее затем обратное развитие – инволюцию.**

В качестве примеров органов внутренней секреции, подвергающихся инволюции в процессе детского развития, можно назвать зубную железу. Вы знаете, что она также играет очень большую роль в развитии ребенка в первые годы его жизни. Между различными исследователями нет до сих пор согласия, когда происходит центральный процесс инволюции зубной железы. Одни полагают, что зубная железа начинает подвергаться обратному развитию очень рано, в первые же два года жизни ребенка. Другие думают, что главнейшие процессы обратного развития предшествуют возрасту полового созревания. Но не подлежит никакому сомнению, что зубная железа, являющаяся одной из самых зрелых функций в начале развития, одна из желез, которая играет доминирующую роль в системе желез внутренней секреции, эта железа в ходе детского развития подвергается обратному развитию. Есть основания думать, что это относится и к **эпифизу**, который так же, как некоторые авторы полагают, **в середине детского развития подвергается обратному развитию.**

Но если даже обратиться к таким железам, у которых этот процесс инволюции, как я уже говорил, не доходит до нулевой точки, то во всяком случае в отношении остальных желез это обратное развитие имеет место.

Следовательно, мы могли бы повторить, что **вторая особенность**, характеризующая развитие эндокринной системы, заключается в том, что при неравномерном достижении отдельными железами зрелости наблюдается еще и теснейшее сплетение процессов эволюции и инволюции, процессов прогрессивного и регрессивного развития в системе желез внутренней секреции.

И, наконец, третий и наиболее сложный из законов, которые характеризуют развитие желез внутренней секреции, заключается в том, что в развитии эндокринной системы часто наблюдается такое явление, что железы, которые относительно рано достигают своей зрелости и занимают доминирующее место в системе желез внутренней секреции, подготавливают и стимулируют развитие других желез. Но как только благодаря стимулирующему воздействию этих желез вызревают другие, которые раньше были незрелыми, которые вызрели позже, тогда эти вызревшие железы как бы угнетают деятельность тех желез, которые способствовали их развитию, и способствуют их **или уменьшению и снижению их функций, или их относительному регрессу, их относительной инволюции**. Простейшим примером этого является изменение в системе желез внутренней секреции, которое происходит на пороге школьного возраста и эпохи полового созревания. Целый ряд исследований, пожалуй, с большей достоверностью, чем в любой другой области, позволяет нам представить себе картину того эндокринного сдвига, того изменения в эндокринной системе, которое происходит накануне полового созревания и в процессе самого полового созревания. Этот сдвиг может служить для нас примером того третьего закона, который я сейчас хотел бы проиллюстрировать.

Начинается половое созревание вовсе не за счет действительно быстрого роста половых желез. Так, первые явления, которые обнаруживают начинающееся половое созревание, — например, быстрый рост тела в длину, быстрый рост трубчатых костей, ряд изменений вегетативного характера — все эти изменения, как показывают исследования, имеют своей ближайшей причиной не созревание половых желез, а гиперфун-

кцию – усиленную деятельность щитовидной железы, с одной стороны, и передней доли гипофиза, с другой стороны. Эти железы, являющиеся, по-видимому, господствующими в период школьного возраста настолько, что некоторые авторы сам школьный возраст называют гипофизарным детством, желая этим показать, что гипофиз является главенствующей, господствующей железой, определяющей весь характер развития в школьном возрасте; эти железы готовят половое созревание. Гипофиз и щитовидная железа действуют стимулирующе и возбуждающе на рост и созревание половых желез. Это известно из тех простых фактов, что если мы имеем дело с дефектом гипофиза или щитовидной железы, то половое созревание или задерживается, или вовсе не происходит.

При самом половом созревании, накануне полового созревания происходит ряд изменений, с которых начинается половое созревание. И все эти изменения, как показывают исследования, относятся не за счет созревания половых желез как таковых, а за счет гиперфункции щитовидной железы.

Таким образом, начало полового созревания, как говорит Бидль, происходит не благодаря созреванию половых желез, а, если можно так выразиться, вопреки этому созреванию, благодаря недостаточности половых желез, благодаря гиперфункции, усиленной функции двух желез: щитовидной и гипофиза – и благодаря усиленному обратному развитию зубной железы, которая, как железа раннего детства, по-видимому, действует тормозящим, угнетающим, задерживающим образом на созревание половых желез.

Таким образом, по мнению Бидля, к началу полового созревания происходит три изменения. С одной стороны, отмирает зубная железа, которая угнетает, задерживает половое развитие. С другой стороны, усиленно действуют те две железы, которые способствуют половому созреванию, – это и есть первый период полового созревания, когда еще сами половые железы не играют сколько-нибудь значительной роли, – поэтому созревание половых желез есть не только не причина непосредственно всех изменений, происходящих в начале этого возраста, но оно само является вторичным следствием этих изменений в системе желез внутренней секреции. Затем наблюдается эпоха или период в

половом созревании, который характеризуется как борьба половых желез, относительно уже созревших, с теми же железами, которые подготовили путь для этих желез. Происходит, таким образом, такое положение вещей, когда гипофиз и щитовидная железа, как выражаются исследователи, как бы подготавливают сами своего противника, потому что известна закономерность, заключающаяся в том, что гипофиз и щитовидная железа в развитии действуют стимулирующим образом на развитие половых желез, а половые железы действуют угнетающе на деятельность гипофиза и щитовидной железы. Я приведу факты, из которых мы убедимся в наличии такой закономерности. Гипофиз и щитовидная железа стимулируют развитие половых желез, а когда половые железы достигают известной степени развития, они тормозят деятельность щитовидной железы и гипофиза, т.е. тех желез, которые обеспечили их собственное развитие.

Эта вторая полоса – борьба половых желез за гегемонию, за господство – характеризуется опять целым рядом симптомов в физическом и психологическом развитии ребенка.

И, наконец, третья эпоха, которая уже является эпохой зрелости, характеризуется тем, что щитовидная железа и гипофиз претерпевают относительное регрессивное развитие, они вводятся, как говорит Бидль, в узкие рамки, они снижают свою функцию. Это опять видно в целом ряде симптомов. И господствующую роль во всем эндокринном концерте начинают играть половые железы, которые сохраняют это господствующее положение на всем протяжении зрелой жизни человека, до порога его старости.

Таким образом, что мы должны еще присоединить к этому примеру, чтобы он стал нам до конца понятен? Мне, кажется, два положения. Во-первых, мы должны убедиться в том, какие фактические данные подтверждают эти положения, о которых я только что говорил в отвлеченном виде; и, во-вторых, мы должны обобщить этот пример и посмотреть, какой общий закон проявляется в этом примере.

Позвольте начать с фактических признаков, которые позволяют нам установить, что отношения, которые я пытался изложить, действительно существуют. Первый из них заключается вот в чем. Я уже говорил,

что данные патологии показывают, что если мы имеем дело с дефектом: или гипопункцией, или гипоплазией, или аплазией щитовидной железы или гипофиза, то половое созревание может не наступить вовсе. Завтра мы рассмотрим в качестве иллюстрации ко всей сегодняшней теме некоторых детей с неправильностью физического развития и на этих случаях сумеем наглядно убедиться в том, как отсутствие или наступление полового созревания связывают с первичной гипопункцией или гипоплазией гипофиза или щитовидной железы. Значит, отсутствие одной из этих желез приводит уже и к отсутствию полового созревания. Это одна зависимость. Это один из основных моментов, который убеждает нас в том, что гипофиз и щитовидная железа стимулируют, содействуют половому созреванию.

Теперь – обратная зависимость. Из каких фактов известно, что половые железы, развившись, действуют угнетающим образом, т.е. ведут к регрессивному развитию функции гипофиза и щитовидной железы. Известно, что гипофиз, передняя доля гипофиза связана, как вы знаете, вероятно, с ростом тела в длину, в частности с ростом конечностей, ног. Известно и то, что как только наступает половое созревание, как только оно доходит до своей средней стадии, рост тела в длину, в частности конечностей, очень усиленно совершавшийся в первый период полового созревания (при господстве гипофиза), сейчас несколько приостанавливается и относительная длина конечностей по отношению к длине всего тела становится вместе с половым созреванием меньше. Но известно и то, что если в силу каких-либо патологических причин половое созревание задерживается или не наступает вовсе, что тогда происходит? Тогда происходит чрезвычайно усиленный, так называемый евнухоидный рост в длину и особенно рост конечностей – ног и рук. Вы, вероятно, слышали об этой аномалии роста. Почему происходит этот усиленный рост всего тела в длину и особенно рост конечностей при отсутствии полового созревания? Потому что гипофиз продолжает господствовать и не происходит того регрессивного развития функций гипофиза, которое происходит у нормального ребенка, когда половая железа занимает доминирующее место в эндокринной системе.

Оба эти момента, т.е. задержка полового развития при дефекте гипофиза и прекращение функции гипофиза при наступлении полового

созревания, как и евнухоидный рост при задержке или ненаступлении полового созревания, – все это вместе взятое является одной из немногих иллюстраций к тому положению, что в то время, как гипофиз и щитовидная железа содействуют росту половых желез и могут рассматриваться как ближайшие факторы, определяющие созревание половых желез, половые железы действуют угнетающим, тормозящим образом на деятельность этих желез, вызывают регрессивное их развитие.

Если бы мы попытались вернуться снова к общей формулировке этого третьего закона развития эндокринной системы, мы могли бы сказать следующее: в развитии эндокринной системы наблюдаются часто такие обратные зависимости между железами внутренней секреции, которые в процессе детского развития изменяются на обратные при переходе от одного возраста к другому. Ну, например, половые железы в своем развитии оказываются в прямой зависимости от гипофиза и щитовидной железы настолько, что при недостаточном развитии или функции гипофиза и щитовидной железы сами половые железы не развиваются. Само половое развитие, как мы видели, начинается с чего? С чрезвычайно усиленной функции этих двух желез. Значит, накануне полового созревания какая существует зависимость, что от чего зависит? Половые железы зависят от гипофиза и щитовидной. А как только развились половые железы, зависимость меняется на обратную. Сам гипофиз и щитовидная железа начинают уже быть зависимыми от половых желез. Так что те связи, те зависимости, которые характеризуют развитую эндокринную систему при господстве половых желез, – эти связи устанавливаются только в развитии или даже в конце развития. То, что является доминирующей и определяющей величиной в сложившейся, в созревшей системе, то в ходе развития выступает как величина, зависимая от других, а то, что в ходе развития выступает как величина, определяющая развитие других желез, сама оказывается уже в зрелой системе зависимой величиной. Проще говоря, зависимости между отдельными железами и в развивающейся эндокринной системе, и в развитой эндокринной системе часто оказываются обратными. Это третье положение, которое характеризует развитие эндокринной системы.

Теперь мы могли бы сделать некоторые общие выводы из тех закономерностей развития эндокринной системы, которые мы упоминали

до сих пор, и обратиться ко второй стороне дела, т.е. посмотреть, **какие следствия для развития организма в целом имеет развитие эндокринной системы.**

Мы видели, что, во-первых, эндокринная система вызревает неравномерно в своих частях. Одни железы достигают максимума зрелости в начале ее развития, другие достигают этого максимума к концу, третьи – где-то на середине этого развития, то более рано, то более поздно. Например, есть все основания полагать, в этом согласно большинство исследователей, что щитовидная железа в начале детского развития находится на минимуме своей активности, но что вскоре после года она начинает быстро созреть и достигает господствующего положения в системе желез внутренней секреции относительно рано, удерживая это положение примерно на протяжении двух лет, до начала дошкольного возраста, по-видимому, там уже теряет его, поскольку так называемый период первого вытяжения, т.е. первого усиленного роста в длину, преобладающего над ростом в ширину, период, начинающийся примерно с 3 лет и несколько позже, уже связывается с усиленной деятельностью гипофиза. Другие железы вызревают позже.

Затем мы узнали, что процессы эволюции желез тесно сплетены с процессами инволюции, которые либо доводят этот процесс регрессивного развития до 0, либо, если не доводят до 0, то во всяком случае относительно передвигают его назад.

И, наконец, мы узнали, что зависимости между отдельными железами, которые наблюдаются в развитии, сменяются в ходе развития на обратные зависимости. Если в развитии половые железы находятся в непосредственной зависимости от щитовидной железы и гипофиза, то как только развиваются половые железы, щитовидная железа и гипофиз сами попадают в подчиненное положение по отношению к этим железам. Как мы можем обобщить и, пользуясь [выводами]¹, составить себе общую картину развития эндокринной системы, увидеть в ней некоторые законы, которые являются общими для целого ряда органических систем?

Мы видим, во-первых, что органическое развитие ни в какой степени **не сводится исключительно к росту, что сам по себе рост является**

¹ В стенограмме “ими”.

производной величиной от состояния всей системы. Кроме того, мы видим, что система развивается как целое и развивается таким образом, что в этой системе устанавливаются на каждой возрастной ступени **все новые и новые отношения**, все новые и новые зависимости между отдельными частями этой системы.

Что представляет собой организм или органическая система? Они представляют собой единое сложное целое. Что значит развитие в приложении к организму или органической системе, к этому сложному единому целому? Развитие означает раньше всего изменение отношений, изменение самой организации этой системы.

В железах внутренней секреции мы часто видим, что процесс развития в первую очередь охватывает систему как целое, включает в себя рост как подчиненный момент и заключается в первую очередь и главным образом в изменении внутренней организации системы. А изменение внутренней организации системы и сказывается раньше всего в отношениях, в зависимостях, в связях, которые лежат в основе системы и объединяют отдельные части этой системы в единое целое. Благодаря этому создается положение, заключающееся в том, что **каждая возрастная эпоха детства, по-видимому, начинается с известного эндокринного сдвига, начинается с перестройки организации эндокринной системы**. Система как таковая перестраивается в том смысле, что ранее господствовавшие железы или начинают отходить на задний план, или претерпевают процесс инволюции, а ранее незрелые железы начинают быстро созреть, получают господство, а ранее доминировавшие железы становятся в подчиненное положение, прежде же подчиненные выходят из этого положения и начинают доминировать. Иначе говоря, происходит изменение строя, организации, структуры эндокринной системы. Поэтому говорят, что каждый возраст имеет свою эндокринную формулу, т.е. каждый возраст имеет свое строение эндокринной системы. И поэтому ребенок с точки зрения своей органической структуры отличается от взрослого человека тем, что его организм весь иной, с иной внутренней связью систем между собой и иной внутренней связью элементов в этих системах.

Эндокринная система ребенка в 7 лет отличается от эндокринной системы ребенка в 3 года и в 13 лет не тем только, что некоторые желе-

зы еще малы, а позже или раньше будут больше, или были еще меньше, а эндокринная система ребенка в одном возрасте отличается от эндокринной системы ребенка в другом возрасте прежде всего тем, что она является другой системой, т.е. **она иначе организована**, элементы в ней иным образом связаны друг с другом, иным образом объединены в одно целое.

Несколько упрощенно, как мы это сделали в отношении психологического развития ребенка, можно, вслед за многими исследователями, сказать, что **эндокринная система характеризуется в каждом возрасте в первую очередь какой-то доминантой, т.е. что в эндокринной системе в данном возрасте оказывается доминирующей, задающей тон всей системе какая-то одна или какая-то группа желез**, которая является как бы центром всей эндокринной системы и в зависимости от которой определяется структура всех связей и отношений внутри этой системы.

Таким образом, внутренняя перестройка, внутренняя реорганизация системы оказывается самым основным признаком, который охватывает развитие эндокринной системы со всех трех сторон, с которых мы начали ее изучать.

И еще один **последний вывод**, который нас может здесь интересовать. Этот вывод заключается в том, что в ходе развития высшие по отношению ко всей системе части этой системы оказываются в зависимости от низших систем. Низшие части системы, относительно рано вызревшие, как бы готовят путь для развития высших систем, они являются как бы предпосылками, на основе которых только и может начаться развитие высших систем. Они обеспечивают очень сложным образом задержку в развитии высших систем и стимуляцию их развития в определенный срок, так, например, на основании фактов так называемого "pubertas praesex" (преждевременного полового созревания) не подлежит сомнению, что позднее половое созревание у человека обеспечивается тормозящим влиянием ряда желез на развитие половых желез. Очень долгое время господствовало убеждение, что эпифиз выполняет такую функцию; что эпифиз тормозит развитие половых желез и что при нарушении эпифиза наступает преждевременное половое созревание, что инволюция эпифиза является необходимым условием для наступления

полового созревания. В последние 10–15 лет, после войны особенно, мнение это стало подвергаться сомнению. В частности, Бидль ставит под вопрос эту зависимость, хотя и не решает ее отрицать окончательно. Но почти ни у кого не возникает сомнения, что зубная железа имеет большое значение в процессе развития в раннем детстве и, несомненно, выполняет такую тормозящую функцию в отношении созревания половых желез, и инволюция зубной железы является необходимой предпосылкой для развития половых желез. **Таким образом, позднее вызревание высшей системы обеспечивается рядом тормозящих влияний, идущих со стороны других желез.** С другой стороны, известные железы, как мы видели, [обуславливают]¹ развитие половых желез, стимулируя развитие половых желез.

Мы видим, таким образом, следующий основной закон: эндокринная система развивается как целое, но здесь происходит не то, что развивается каждая отдельная железа и в зависимости от этого происходит изменение всей системы в целом, а, наоборот, наблюдается обратная зависимость: эндокринная система развивается как целое, перестраиваясь внутри себя, и в зависимости от развития ее и перестройки как целого происходит рост и развитие тех или иных желез. Это особенно ясно видно на неправильностях развития или на фактах преждевременного или запоздалого, или не наступающего вовсе полового созревания.

Почему может не наступить половое созревание? Ближайшая причина заключается в аплазии – неразвитии или гипоплазии - недостаточном развитии половых желез. Это ближайшая причина, при которой не наступает половое созревание. Но гораздо чаще половое созревание не наступает не по этой причине, а потому что поражена какая-нибудь другая функция – поражен гипофиз, поражена щитовидная железа. Дети с врожденной или приобретенной ранее аплазией щитовидной железы или передней доли гипофиза остаются неполнозрелыми на всю свою последующую жизнь. А, следовательно, изменения, происшедшие в другой части эндокринной системы, определяют уже судьбу и половых желез. Следовательно, развитие половых желез зависит от состояния и хода развития всей системы в целом и обратно.

¹ В стенограмме “представляют”.

Чем можно объяснить преждевременное половое развитие? Оно может объясниться, конечно, иногда непосредственно гиперплазией, т.е. сверхразвитием, ускорением или слишком развитием половых желез. Но это не самый частый, а, скорее, самый редкий случай. А чаще всего ускорение полового созревания определяется гиперфункцией или гиперплазией других желез – надпочечников, гипофиза. Происходит изменение в этих железах, и мы имеем дело с тем, что половая зрелость наступает не в 13 лет, а в 7 или в 3 года.

Все эти факты убеждают нас в том, что эндокринная система развивается как цельная система, в которой развитие целого, заключающегося в реорганизации системы и отношении частей этой системы, предшествует развитию отдельных желез, и развитие отдельных желез является функционально зависимой величиной, производной от развития системы в целом, а не наоборот, не развитие системы в целом является производной величиной или результатом развития отдельных желез.

Отсюда мы можем сделать только еще один важный для нас вывод, заключающийся в том, что поражение какой-нибудь железы, дефект какой-нибудь железы в детском возрасте и в зрелом возрасте, и в разных детских возрастах будет иметь совершенно различное значение, потому что в развитии, как мы видели, существуют зависимости, которые потом в ходе развития изменяются на обратные. Представьте себе резкое расстройство в деятельности гипофиза или щитовидной железы, которое наступает в первом школьном возрасте между 8 годами и 12 годами. Какое оно будет иметь значение? Оно поведет к головному недоразвитию. А если мы будем иметь дело с таким же поражением щитовидной железы или гипофиза в уже развитой системе, будет ли она иметь такое же влияние на половые железы? Нет. Значит, роль и значение, как положительное в ходе развития, так и отрицательное, с точки зрения дефекта опять в развитии, изменяется при переходе от возраста к возрасту и оказывается качественно иным в детском возрасте и иным в зрелом возрасте.

Теперь, чтобы закончить с этим вопросом, мы остановимся только на вопросе относительного влияния эндокринной системы на общее развитие организма – психологическое и физическое.

Мы взяли эндокринную систему и пытались в самых общих чертах представить себе, как протекает ее развитие. Но ведь эндокринная система есть часть организма, она связана с другими системами, ее развитие не ограничивается тем только, что она сама внутри себя перестраивается. Это не автономное какое-то государство в государстве, внутри организма. Она сама зависит в своем развитии от других систем организма, от состояния организма в целом, она в свою очередь влияет на другие системы. Показать сложнейшие зависимости, которые существуют между развитием эндокринной системы и других систем организма и организма в целом, я и хотел бы сейчас в заключение этой нашей темы.

Я уже говорил относительно тех данных, которые были получены из наблюдения изменений эндокринной системы и ее развития под влиянием общего голодания и, в частности, витаминного голодания. Когда мы имеем дело с резким голоданием организма в целом, то имеем и глубокие изменения в развитии и эндокринной системы. Это грубый, конечно, пример той общей зависимости эндокринной системы от общего состояния организма, которую я хотел проиллюстрировать. Более тонкая зависимость выступает тогда, когда мы берем специально случай витаминного голодания, потому что витамины непосредственно связаны с ростом. Мы имеем дело здесь с моментом, который ближайшим образом связан с регуляцией роста эндокринной системы. Здесь выступает более тонко, более отчетливо страдание эндокринной системы в ее состоянии, развитии, тогда как весь организм в целом оказывается поставленным в неблагоприятные условия в отношении своего роста и развития.

Еще более тонкую иллюстрацию мы находим в области патологии. Некоторые общие заболевания организма, приводящие к глубокому расстройству, снижению, ослаблению всей жизнедеятельности организма, в том числе и способности к росту и развитию, также еще более тонким и дифференцированным образом при различных расстройствах заставляют страдать и эндокринную систему.

Все эти факты, вместе взятые, лишней раз настоятельным образом показывают, что эндокринная система является не машинистом на паровозе внутри организма, который распоряжается по-своему, а сама является частью организма, одной из систем которой в ходе роста и

развития принадлежит часто господствующая роль и которая в первую очередь должна рассматриваться как частная система внутри всего организма в целом. В частности, существует глубокая зависимость, пока еще, к сожалению, мало изученная в своих деталях, представляющая много спорных моментов, но несомненная в смысле самого факта зависимости эндокринной системы и нервной системы, причем зависимости обоюдной. Мы знаем, что, с одной стороны, правильное развитие эндокринной системы обеспечивает, как мы увидим дальше, правильное развитие нервной системы. Так, известно, например, что дети, рождающиеся первоначально с церебральным дефектом, т.е. с каким-нибудь мозговым недостатком как таковым, остаются глубоко отсталыми в умственном отношении детьми, детьми с недоразвитым мозгом и тогда, когда мы имеем врожденное недоразвитие или отсутствие какой-нибудь из желез внутренней секреции, более или менее непосредственно связанных с деятельностью мозга, в частности щитовидной железы. Вы знаете, что отсутствие щитовидной железы приводит к идиотизму, т.е. крайнему недоразвитию мозга и его функций наряду с крайним физическим недоразвитием организма. Мы знаем, что эндокринные железы, разные в разной мере, разным образом и в разной степени связаны с деятельностью центральной нервной системы, с развитием мозга и его функциями. И поэтому понятно, скажем, в период новорожденности и в первые 6 месяцев жизни, когда, как мы только что видели, активность щитовидной железы находится на минимальном уровне, деятельность мозга в эту пору, конечно, существенным образом будет отличаться от деятельности мозга в последующую пору, когда щитовидная железа достигает максимума своего развития, не только потому, что сам мозг вырос, но и потому, что деятельность мозга, поскольку она определена эндокринной системой, уже поднялась на высшую ступень. Но существует и обратная зависимость, существует зависимость между деятельностью мозга и эндокринным развитием. Так известно, что некоторые отделы мозга, в частности промежуточный мозг, связанные с вегетативной жизнью, с обменом в частности, по видимому, тесно связаны с функциями желез внутренней секреции. Связь эта, повторяю, больше устанавливается с помощью некоторых общих наблюдений; механизмы, непосредственно обслуживающие

связь, как я уже говорил, являются до сих пор во многих своих моментах спорными. Например, Чени, один из крупнейших исследователей в этой области, писал, что поражения мозга, самые разнообразные, приводят к глубокому расстройству развития эндокринной системы как таковой, а, следовательно, вторично и к тем общим органическим изменениям, которые наступают в результате недоразвития той или иной части эндокринной системы.

В частности, о нервной системе и о железах внутренней секреции мы будем говорить еще подробно, когда речь пойдет о развитии мозга, т.е. в следующий раз. Сейчас я хотел бы только в этой части нашей темы прибавить одно соображение. Поскольку деятельность желез внутренней секреции непосредственно связана с развитием мозга и функционированием мозга, постольку она непосредственно связана и с психологическим развитием человека, ибо психологическое развитие человека и есть развитие функций мозга, развитие функций центральной нервной системы. Поэтому вы знаете, вероятно, что эндокринные сдвиги, происходящие при переходе ребенка от возраста к возрасту, означают не только изменение в органическом развитии ребенка, но означают изменение и в психологическом развитии ребенка. При переходе от возраста к возрасту у ребенка изменяется система потребностей, влечений, инстинктивных побуждений, эмоций, эффектов – вообще всех тех движущих сил нашего поведения, всей той системы, как говорят, моторов, т.е. всей той полуорганической, полупсихологической природы функций, которые являются двигателями нашего поведения. Вся эта система органических потребностей, интересов, влечений, по-видимому, находится в непосредственной связи с развитием эндокринной системы ребенка. И первое, что отличает один возраст от другого, заключается не в том, что у ребенка старшего возраста более развита, скажем, интеллектуальная функция, понимание, чем у ребенка более раннего возраста. Первое, что возникает раньше всего при переходе от возраста к возрасту, это изменение потребностей, изменение жизненных влечений, с которыми связан каждый возраст как таковой. Поэтому можно сказать, что эндокринная формула, которая определяет ближайшим образом развитие эндокринной системы в этом возрасте, имеет более далекие следствия, она определяет и ход развития мозга, характер дея-

тельности его функций в этом возрасте, и в известной мере она определяет тем самым и психологическое развитие ребенка. Это – связи эндокринной системы, если их рассматривать в одну сторону, т.е. в сторону мозга и в сторону связанного с мозгом психологического развития ребенка.

Мне остается сказать еще немного относительно связей развития эндокринной системы, идущих в другую сторону, в сторону так называемого физического развития ребенка.

Первоначальные данные, которые были получены двояким путем: или путем экспериментального удаления, или повреждения той или иной железы у детенышей животных, или путем наблюдения расстройства роста и развития при дефекте той или иной железы, – привели к довольно грубому представлению о том, что отдельные железы играют руководящую роль в росте и в процессе развития ребенка. На самом деле трудно представить себе дело таким образом, чтобы та или иная железа сама по себе более или менее прямо и непосредственно производила из себя все те изменения в организме, которые приводят к процессу роста или процессу развития. На самом деле характер роста и развития на каждой возрастной ступени определяется не той или иной железой самой по себе, а определяется всем состоянием эндокринной системы в данном возрасте. Но это не только не исключает, а предполагает то, что эта система есть расчлененная система, т.е. система, в которой отдельные железы играют разную роль по отношению к разным сторонам развития. Иначе это не была бы органическая система. Ведь мы никогда не назвали бы организмом такое сочетание частей, в котором все части выполняют отдельные функции. Так и в эндокринной системе. Она действует как целое на отдельные его члены, которые на различных возрастных ступенях играют различную роль по отношению к тем или иным сторонам развития.

И вот это может быть выражено в такой формуле, что некоторые железы, в частности зубная железа, по-видимому, щитовидная железа, вероятно, и гипофиз, его передняя доля в частности, несомненно, являются железами, которые непосредственно связаны с процессом роста и морфогенеза организма в целом и отдельных органов и тканей. Это только значит, что каждая из этих желез действует не сама по себе, а проявляет эти присущие ей влияния на процессы роста только в эндокринной сис-

теме в целом и только на определенном уровне развития этой системы, характеризующемся определенной организацией отношений между отдельными частями этой системы. Поэтому процессы роста и процессы развития, как это было известно в самом начале изучения физического развития ребенка, имеют совершенно особое выражение на каждой возрастной ступени. Рост идет по-разному в разные эпохи детства. У нас в русской литературе первый, кто сформулировал эту идею неоднородности роста на различных возрастных ступенях, неоднородность не только с точки зрения того, что в разные возраста различные части тела растут разными темпами, а неоднородность в том смысле, что сами биохимические основы роста оказываются различными на различных возрастных ступенях, первый, кто сформулировал ту идею, был Маслов, хотя эта идея и не была первоначально разработана им.

Таким образом, одни и те же с внешней стороны изменения, скажем, рост тела в длину или рост отдельных частей тела в длину или диаметре, эти одни и те же, казалось бы, явления в разные возрастные эпохи имеют различное значение в зависимости от того, из какого источника они протекают, какого рода процессы по своей природе лежат в их основе. Вы знаете из фактов экспериментального повреждения или удаления той или иной железы у животных в период их детского развития и из фактов наблюдения над прирожденными или рано приобретенными дефектами той или иной железы, какого рода уродства развития наступают при этом. Например, мы имеем карликовый рост: ребенок остается на уровне 3 или 5 лет при серьезных дефектах, скажем, щитовидной железы или при дефектах в области гипофиза, в частности передней доли гипофиза. Следовательно, повреждение гипофиза и возникающий отсюда общий рост в развитии эндокринной системы приводят к тому, что процессы роста вообще приостанавливаются или приобретают совершенно другой характер. В крайних резких случаях мы имеем дело с тем, что физическое развитие ребенка, в частности рост тела в длину, часто и в других направлениях, часто задерживается на том уровне, который мы встречаем у нормального ребенка в 3 года, в 5 лет и т.д.

Я думаю, если для вас понятно то, что, как я говорил раньше, удельный вес каждой железы оказывается различным в каждом возрасте, то,

вероятно, вам понятно и то, что мы можем делать обратное умозаключение. Если мы видим, что рост ребенка приостановился на уровне 6 лет, или 3 лет, или на уровне 8 лет, мы можем делать обратное заключение относительно того, какие причины привели к приостановке этого роста именно на границе данного возраста.

И последнее. Вы представляете себе, что одинаковое поражение одной и той же железы в разном возрасте будет иметь разное значение, потому что удельный вес этой железы в другой системе желез внутренней секреции, в другой по своей организации будет иметь, конечно, разное значение.

Резюмировать то, что я сегодня сказал, можно было бы в немногих словах. Я старался показать, во-первых, что развитие самой эндокринной системы как таковой характеризуется, как и всякое развитие (мы об этом говорили с самого начала), чрезвычайно сложной организацией всего процесса развития, при котором рост не выступает как основной или доминирующий момент сам по себе, а в котором процессы внутренней организации системы, процессы эволюции и инволюции, процессы изменения зависимостей развития на обратные выступают на первый план.

Затем я старался показать, что сама по себе система, которую мы выбрали как образец одной из органических систем, обнаруживает не только свою внутреннюю, но и свою внешнюю политику. Она связана не только с перестройкой своих внутренних отношений, но и с целым рядом других систем, влияя на развитие этих систем, как, скажем, на развитие нервной системы, испытывая и со стороны этих систем влияние на свое развитие, как, скажем, со стороны нервной системы.

И, наконец, я хотел бы только указать на то, что некоторые наиболее смелые исследователи позволили себе на основании своих фактических данных выдвинуть положение, которым я сегодня хочу закончить, а в следующий раз начать, именно положение, заключающееся в том, что в процессе органического развития ребенка происходит не только изменение зависимостей внутри какой-нибудь системы, но и изменение зависимостей между системами. Например, Бидль выдвинул такое положение, что в процессе обмена решающую роль играет до опреде-

ленного момента эндокринная система, в частности щитовидная железа, а мозг — промежуточный, в частности — имеет подчиненное значение по отношению к эндокринной системе, но что, начиная с периода полового созревания, изменяются не только отношения внутри эндокринной системы, но изменяются и отношения между мозгом и эндокринной системой и что прежде подчиненная в отношении известной стороны органической жизни роль мозга становится сейчас из подчиненной господствующей, т.е. это самое изменение отношений на обратные, которые мы нашли внутри системы, Бидль распространяет и на отношения между системами.

Когда мы будем знать развитие других органических систем, скажем нервной, тогда нам связь между системами станет более ясной.

ЛЕКЦИЯ СЕДЬМАЯ

Законы развития нервной системы

Сегодня мы должны рассмотреть развитие нервной системы, мозга как один из важнейших моментов развития ребенка.

Принято говорить, что существуют три основных закона развития нервной системы и ее функций. Мы начнем с изложения этих трех основных законов развития нервной системы и ее функций и затем попытаемся сделать, как всегда, некоторые общие выводы в отношении развития мозга, в отношении связи развития мозга и психологического развития и в отношении вообще физического развития ребенка в целом.

Первый закон развития нервной системы заключается в том, что в ходе детского развития наблюдается такое явление, которое получило название перехода функций вверх. Это значит, что те функции, которые в начальных стадиях развития выполняются низшими центрами, низшими отделами мозга, в ходе развития начинают выполняться более высокими центрами. Этот закон перехода функций

вверх наблюдается как при филогенезе, наиболее ясно, так и при онтогенезе мозга. Если мы возьмем, скажем, филогенетическое развитие мозга, вы знаете, что мозг, особенно у позвоночных, шел в своем развитии, главным образом, путем образования новых этажей, новых надстроек. Но, как выражается Эдингер, один из лучших знатоков филогенетического развития мозга, подкладка, основа всех элементарных низших функций является более или менее общей у всех позвоночных животных.

И вот мы видим, что если возьмем нижестоящих животных, не обладающих высшими образованиями, возникающими у высших животных и у человека в частности, то те самые функции, которые у человека выполняются с помощью высших центров, например коры головного мозга, выполняются у низших животных с помощью низших центров. Таким образом, скажем, функция передвижения, локомоция (передвижение в пространстве), ходьба, которая выполняется у низших позвоночных с помощью низших мозговых центров, у более высоко стоящих животных выполняется с помощью высших центров.

Так как предметом нашего рассмотрения является не филогения, а онтогенез, то позвольте остановиться на иллюстрации этого закона в развитии ребенка. Если вы возьмете, скажем, моторику новорожденного и даже младенца, особенно в первой стадии этого возраста, то вы, вероятно, знаете, что мы наблюдаем в это время такие движения, которые являлись долгое время неразгаданными и непонятными и которые имеют свою аналогию только в двух областях: во-первых, на разных стадиях филогенеза, т.е. напоминают какие-то архаические, древние функции, которые мы наблюдаем не у человека, а у близко стоящих к человеку животных, в частности у обезьян, с другой стороны, мы наблюдаем у новорожденного такие явления, которые находят свою аналогию в области патологии. Объяснение этому мы найдем дальше. Например, целый ряд движений, очень типичных для моторики новорожденного, состоит в так называемых червеобразных – атетозоподобных – движениях, которые наблюдаются и при заболевании нервной системы как результат уже болезненно измененной функции. Вы знаете, вероятно, и то, что мы у новорожденного, у младенца, иногда и позже наблюдаем целый ряд

таких рефлексов, которые у взрослых являются симптомом органического заболевания центральной нервной системы. Например, рефлекс Бабинского. Если у взрослого больного констатируете наличие рефлекса Бабинского, то вы принимаете это за симптом органического поражения нервной системы. А у всякого новорожденного, младенца этот рефлекс вызывается как норма, и отсутствие этого рефлекса является признаком некоторой аномалии. Еще целый ряд рефлексов, которые позже возникают не иначе, как в результате болезни, наблюдаются у новорожденного, у младенца, часто и позже, как нормальное, естественное его состояние.

Таким образом, мы видим в моторике, скажем, новорожденного, в его моторных функциях, в его движениях целый ряд форм, которые, повторяю, имеют свою аналогию или в ранних стадиях филогенеза или при поражении центральной нервной системы.

Какой вывод мы можем сделать отсюда? Я думаю, вы согласитесь, если я скажу, что можно сделать вывод: почему на ранних стадиях филогенеза существуют такие движения? Потому что эта функция выполняется более низшими центрами. При патологии они [проявляются]¹ потому, что имеем нарушение высших центров или связи между высшими и низшими центрами. Значит, наличие этих движений у младенца указывает на что? На то, что у младенца эти моторные функции выполняются еще низшими центрами. А по мере развития ребенка эти самые функции переходят вверх, т.е. начинают выполняться высшими центрами. Например, у человека при корковом поражении, при заболевании коры головного мозга, мы получаем, скажем, ряд параличей, ряд двигательных расстройств, выпадение двигательных функций и расстройство походки. А животные, которые вообще не имеют коры головного мозга, ходят очень хорошо. Очевидно, эта же функция локомоции, передвижения в пространстве, выполняется на ранней стадии филогенеза низшими центрами, а в ходе филогении и онтогении эти функции переходят вверх.

Но, конечно, здесь остается очень много непонятого: во-первых, как совершается этот переход, и, во-вторых, почему же ранние ступени онтогенеза в моторике напоминают нам такие формы, которые мы наблюдаем только при патологических изменениях мозговых функций.

¹ В стенограмме "выступают".

Но прежде чем объяснить это, — а объяснение заключается в следующем, втором законе, — я хотел проиллюстрировать тот же самый принцип на сенсорных функциях, на функциях зрения. Сенсорные функции у младенца также напоминают только или то, с чем мы встречаемся на ранних стадиях филогении, или с чем мы встречаемся при заболевании. Например, младенец видит, но он не различает предметов, у него предметы еще не приобрели какого-то постоянства, константности. Он не воспринимает неподвижных предметов. По-видимому, есть все основания полагать, что младенец, новорожденный во всяком случае, все воспринимает как движущееся, потому что при движении его собственной головы или глаза изображение на сетчатке смещается и возникает иллюзия, как у нас в вагоне поезда, когда нам кажется, что все движется, а мы неподвижны, т.е. при собственном движении головы или глаза младенец воспринимает неподвижные предметы как движущиеся. Если у взрослого человека вы найдете такое состояние, когда он теряет константность восприятия, когда предметы начинают казаться движущимися при собственном его движении, это всегда будет симптомом какого-то органического поражения центральной нервной системы.

Значит, и в моторике, и в сенсорных функциях, как мы видим, одинаково: у младенца и сенсорные, и моторные функции выполняются еще с помощью низших центров и поэтому носят характер, аналогичный ранней стадии филогении, когда высших центров вообще не существует, или аналогичные симптомы наступают при патологическом изменении мозговых функций, при поражении этих высших центров или связи их с низшими.

Итак, мы можем, формулируя **первый закон**, еще раз сказать, что в ходе развития одной из основных закономерностей является переход функций вверх. Это значит, что **в начальных стадиях развития определенные мозговые функции выполняются с помощью низших центров, но в ходе развития те же функции передаются высшим центрам. Это первое.**

Теперь **второй закон** нам объясняет, как происходит тот переход, что за ним скрывается в развитии. Второй закон заключается в том, что **при переходе функций вверх низшие центры, которые раньше выполняли эту функцию, не расстаются окончательно с этой функцией, но они сохраняются, входя как подчиненная инстанция в деятельность**

высших центров. Раньше какая-нибудь функция, скажем сенсорная функция у младенца, выполнялась с помощью низших мозговых центров. В ходе развития, как мы говорили, происходит передача этой функции вверх, т.е. сенсорная функция начинает выполняться уже высшими центрами. Спрашивается, что тогда становится с низшими центрами, просто ли они сыграли свою роль и инволюционируют, отмирают, как это имеет место иногда в истории развития, например в истории развития эндокринной системы? Нет. Так никогда не происходит в центральной нервной системе. **Низшие центры,** которые выполняли, скажем, сенсорную или моторную функцию на начальной стадии развития, при переходе функции вверх не отмирают, **но теряют свою самостоятельность.** Раньше они целиком выполняли эту функцию, а сейчас они вошли в состав какого-то целого, стали частью его, образовали подчиненную инстанцию по отношению к этим высшим центрам, т.е. высшие центры не просто заменили низшие, а высшие центры стали выполнять ту же самую функцию через низшие центры, высшие центры стали регулировать, направлять, обогащать эту работу. Я дальше скажу, каким путем, каким образом они стали *над низшими, но все же они действуют через низшие.* Таким образом, низшие центры, определяющие протекание какой-либо функции на ранней стадии развития, при переходе функции вверх, повторяю, не теряют своего отношения к этой функции, но только теряют свою самостоятельность, становятся подчиненной инстанцией по отношению к высшим центрам, но они сохраняются, они представляют собой исполнительный механизм, конечную часть того сложного механизма, который начинает уже управляться из высших центров. Это сохранение деятельности низших центров в составе высших при переходе функции вверх и составляет второй закон развития центральной нервной системы.

Я думаю, вам понятно, что при таком положении вещей **низшие центры изменяют свою функцию при переходе функции вверх.** Раз они теряют свою самостоятельность, раз они уже не выполняют функцию целиком, то, мне кажется, для вас должно быть совершенно ясно, что то, как они функционировали, их деятельность становится уже иной, потому что раньше это была деятельность самостоятельная, а теперь эта деятельность является частью какого-то иерархического целого, это только подчиненная исполнительная инстанция. Поэтому переход функции вверх

всегда связан с изменением деятельности низших центров, которые из самостоятельных становятся **подчиненными инстанциями**.

Но переход функций вверх связан не только с изменением деятельности низших центров, но и с изменением самой этой функции. Я раньше для упрощения дела изобразил вопрос несколько неправильно. Я сказал так, что, например, локомоция, передвижение в пространстве, выполняется у низших животных низшими центрами. А у человека как выполняется ходьба? Высшими центрами, так что при поражении коры головного мозга наступает расстройство походки, ходьбы, а иногда и полный паралич нижних конечностей. Но сама ходьба тем, что перешла вверх, осталась той же функцией или стала совершенно другой функцией? Я думаю, ясно, что сама функция стала бесконечно богаче, гибче, тоньше, сложнее, чем была раньше. Поэтому переход функции вверх означает одновременно **мощное функциональное развитие центральной нервной системы, т.е. возникновение совершенно новых возможностей в смысле функционирования**.

Если это понятно, то мы можем сформулировать второй закон развития нервной системы. Закон сохранения низших центров при переходе функций вверх означает, что низшие центры, выполняющие в начальных стадиях развития какую-либо функцию, не отходят в сторону при переходе функций к высшим центрам, но сохраняются в качестве подчиненных инстанций и действуют не самостоятельно, а не иначе, как под руководством высших центров. Благодаря утрате самостоятельности низших центров, при переходе функций вверх изменяется функциональная роль этих центров, и сама выполнявшаяся ими функция поднимается на высшую ступень в своем развитии в силу включения высших центров.

Третий закон изложу так, как он излагается обычно, но он нуждается в серьезном исправлении и дополнении, которое мы сделаем позже. Смысл третьего закона заключается в том, что если уже в развитом мозгу у взрослого человека в силу каких-нибудь причин органического характера или динамического порядка высший центр, высшая инстанция становится слабой, то выполнение этой функции принимает на себя низший центр, который когда-то в ходе развития действовал самостоятельно. Таким образом, возникают два очень любопытных следствия. С одной стороны, в патологии мы наблюдаем часто случаи возврата к

ранним ступеням развития. Больной обнаруживает такие формы моторики, такие формы сенсорных функций, такие формы речи и мышления, которые мы встречали на ранних ступенях развития как нормальные формы, благодаря тому, что при функциональной слабости высших центров выполнение функции стало обеспечиваться деятельностью низших, а это является нормой, это является законом для ранних ступеней развития. Таким образом, часто при патологических изменениях мозговых функций мы наблюдаем как бы регресс, возвращение к ранним ступеням уже проделанного индивидом развития.

С другой стороны, благодаря этому возникает и такое положение вещей, при котором возможна аналогия между симптомами, которые мы наблюдаем на ранних стадиях развития, и между симптомами, которые мы наблюдаем при патологии. при поражениях мозга. Например рефлекс Бабинского, как я говорил вам, является нормой у ребенка раннего возраста. Почему? Потому что, очевидно, этот рефлекс принадлежит к самостоятельной реакции низших центров, низших отделов, ведающих нашей моторикой. Почему потом он исчезает? Потому что низшие центры теряют свою самостоятельность, и те движения, которые здесь являются в виде рефлекса Бабинского, уже не могут проявиться самостоятельно, а проявляются только в составе целого ряда других, более сложных иннерваций, приводящих к более сложным моторным реакциям. Но как только наступило поражение высшего мозгового центра или потерялась связь между высшими мозговыми центрами и низшими, тогда в силу третьего закона низший стал опять самостоятельным. Он опять стал сам выполнять моторные функции, и, следовательно, он привел к такому положению, при котором наступает рефлекс Бабинского, т.е. реакция, свойственная младенческому возрасту в качестве нормальной реакции.

Еще один пример: скажем. сенсорные функции. Восприятия младенца, как я говорил, отличаются неконстантностью, нестабильностью, отсутствием различия отдельных предметов. Но такие же черты мы наблюдаем при поражении высших центров восприятия. Почему? Потому что тогда приобретают опять самостоятельность, и выполнение сенсорных функций берут на себя низшие сенсорные центры, которые выполняли эту функцию в младенческом возрасте. Следовательно, при некоторых поражениях высших центров восприятия наблюдается снова эта

картина регресса к ранним стадиям развития и снова наблюдается аналогия, конечно, только аналогия, потому что одно дело – рефлекс Бабинского у младенца, другое дело – рефлекс Бабинского у взрослого человека, значение их противоположное, но все-таки снова наблюдается аналогия между патологическими симптомами и симптомами раннего развития. Откуда возникает эта аналогия? Из общего источника, из того, что и при патологии, и при раннем развитии низшие центры приобретают самостоятельность, выключается деятельность высших центров. В одном случае она выключается еще незрелостью высших центров, а в другом случае она выключается в силу поражения этих центров.

Этот третий закон мы могли бы сформулировать (так обычно его называют) как закон **эмансипации нервных центров**. Закон эмансипации нервных центров означает, что **при функциональной слабости высших центров, возникающей вследствие органических или динамических причин, низшие центры эмансипируются, начинают действовать самостоятельно**, принимают на себя выполнение той функции, которая не обеспечивается больше пораженными высшими центрами.

Я хотел бы пояснить кое-что для того, чтобы предупредить неправильное понимание этого третьего закона. Было бы неправильно представить себе дело так, что при поражении мозга наблюдается прямое возвращение к ранним ступеням развития. Я говорил, что это надо понимать только как аналогию, как известное внешнее сходство. Например, мы можем сказать, что когда у человека парализованы обе ноги или просто расстроена ходьба, хотя движения сохранены, то это возвращение к стадии, когда ребенок не умеет ходить в младенческом возрасте? Сказать это нельзя, как нельзя сказать, что человек, у которого поражены речевые центры, который заболевает физическим расстройством, возвращается к стадии, когда ребенок вообще не говорил. Нельзя это сказать. Но есть между этими явлениями связь или нет? Мне кажется, есть. Почему ребенок не говорит до известного возраста? Именно в силу того, что его центры недостаточно развиты, еще не созрели, и низшие речевые функции, моторные, сенсорные выполняются низшими центрами. Значит, у ребенка мы не имеем ходьбы, не имеем речи, потому что еще не созрели высшие центры. А у больного теряется походка, теряется речь потому, что поражены те же самые высшие центры, т.е. в

том и другом случае есть основа для аналогии: в отсутствии деятельности высших центров, в одном и другом случае кроется сходство между ранними стадиями развития и между картинами, возникающими при поражении головного мозга.

Но это сходство остается сходством до тех пор, пока мы его рассматриваем в статике, но если возьмем в динамике, то, конечно, есть разница между незрелостью центра и между поражением центра. Незрелый центр — это значит находящийся в динамике, такой, который изо дня в день созревает и раньше или позже созреет. А больной центр — скажем, воспалительный процесс в этом центре — такой центр, который распадается. Так что при внешнем сходстве картин, возникающих при поражении мозга, и картин, наблюдающихся на ранних стадиях развития, надо видеть между ними и противоположность, потому что в одном случае эта картина в динамике означает роль и развитие этих функций, а в другом случае она означает их распад и уничтожение. Поэтому отсутствие ходьбы и речи у ребенка означает просто раннюю стадию в образовании тех высших центров, с помощью которых только и обеспечивается вертикальная походка и речь, а расстройство походки и расстройство речи, скажем, у какого-нибудь больного с воспалительным процессом означает такое болезненное изменение функций мозга, которое является, может быть, начальной стадией распада, т.е. за которой будет ухудшаться дальше деятельность всех остальных его мозговых функций.

Значит, если рассматривать эти функции в статике, в данный момент, есть аналогия. Если рассматривать в динамике, они принадлежат к двум противоположным процессам развития и распада. Поэтому удачно это сходство сравнивают с тем совпадением, которое может быть у двух поездов, идущих в противоположном направлении. Они идут в противоположном направлении, и именно в силу того, что они идут в противоположные, а не в разные стороны, они встречаются в одном пункте своего пути. Поезда, идущие из Москвы в Ленинград и из Ленинграда в Москву, встречаются в такой-то точке, в известный момент времени, они имеют одно и то же пространственное местоположение. Но поезд, который идет из Парижа в Вену, и поезд, который идет из Москвы в Ленинград, вообще не встречаются. Таким образом, развитие и распад в функциях нервной системы представляют собой проти-

воположно направленные процессы, но не вообще процессы, которые бы не имели ничего общего друг с другом.

Как я говорил вам, этот **третий закон развития нервной системы нуждается в очень существенных поправках и дополнениях**. Поправка эта заключается в том, что на самом деле этот закон отражает только одну сторону наступающих при поражении мозга изменений, именно ту сторону, которая создается внешним сходством с ранней картиной развития. Но другая сторона, которая резко отличает картину, наблюдающуюся при изменениях мозговых функций вследствие поражения высших центров, отличает ее от картины, наблюдающейся при ранних стадиях развития. Эту вторую сторону этот закон не охватывает. Поэтому он дает не полное, а, следовательно, неверное освещение вопроса. Этот закон говорит о том, что при слабости высшего центра низшая инстанция берет на себя выполнение его функций, заступает на место старшего, так, как на войне при гибели или ранении старшего командира ближайший младший подчиненный ему командир принимает на себя командование всей частью. Это верно, такие случаи наблюдаются. Но наблюдаются закономерно – и всегда почти – случаи другого рода. Именно при поражении какой-либо части мозга выполнение этой функции принимает на себя не столько низший центр, который в ходе развития уже утратил до известной степени свою самостоятельность и не может так прямо механически заменить высший центр, а еще более **высший центр часто принимает на себя обеспечение функции**, которая теперь уже не может выполняться нормальным путем вследствие поражения соответствующего центра.

Я приведу простой пример. Наблюдается при поражении высших центров восприятия такая картина расстройств сенсорных функций, которая получила название **агнозии**. Сущность этого расстройства заключается в том, что больной продолжает видеть предметы, у него не изменено зрение, как таковое, но он перестает эти предметы узнавать. Он видит, что лежит нечто черное, прямоугольное, мягкое, но что это портфель – он узнать не может. Он не расчленяет воспринимаемую действительность на ряд отдельных предметов, он не может из воспринимаемого предмета выделить соответствующие качества и т.д. Что же тогда происходит с больным? С одной стороны, происходит то, что предусмотрено в этом третьем законе, т.е. зре-

ние и восприятие больного возвращается к таким особенностям, которые мы наблюдаем на ранних стадиях развития восприятия, скажем у младенца, это верно. Но, с другой стороны, так как мы имеем уже целый ряд развития высших центров, то такой больной не то что не узнает предмет и на этом дело кончается, он начинает угадывать, что бы это мог быть за предмет. Он начинает интерпретировать, толковать, поступать так, как мы поступили бы, если бы нам завязали глаза и заставили ориентироваться в этой комнате. Мы прямо не видели бы направления, куда идти, и какие предметы окружают нас, но ощупывая, догадываясь, толкуя, умозаключая, двигались бы, как следователь, когда он по уликам восстанавливает какое-нибудь преступление. Так мы поступили бы в этом случае. Так поступает, как правило, и больной, который утратил способность непосредственно узнавать предметы. Он начинает угадывать, и при этом его угадывание может быть правильным и может быть неправильным. Но во всяком случае важно то, что он с помощью высшей функции, с помощью интерпретации, с помощью угадывания, с помощью рассуждения выполняет то, что мы с вами выполняем с помощью более низшей операции. Нам не надо умозаключать, что, так как это черное и так как здесь есть застежки, и так как есть отверстие, и так как это чем-то наполнено, значит, по-видимому, это портфель. Мы прямо видим, что это портфель, а больному приходится прибегать для этого к таким сложным рассуждениям. Или вот пример: больному показывают очки. Он говорит, что это ножницы. Почему он ошибся? Потому что два круга стеклянных в очках напомнили ему два отверстия, которые могут быть в ножницах. И если бы нам дали ощупать только два отверстия в ножницах, мы могли бы принять за очки или очки соответствующей формы принять за ножницы. Но часто такой больной угадывает верно. Угадывает ли он верно или он ошибается, все равно мы наблюдаем одно и то же закономерное явление, которое заключается в том, что функция, которая у здорового человека выполняется относительно низшим центром и которая теперь у больного невозможна вследствие поражения этого центра, начинает выполняться с помощью высших центров. Таким образом, при поражении какого-нибудь центра его функцию начинает выполнять не только низший, это верно, но и высший по отношению к нему центр.

Если мы примем во внимание эту поправку, то мы сумеем сделать отсюда очень важный вывод, которым я хотел закончить рассмотрение

законов развития нервной системы в детском возрасте. Я бы не стал приводить эту поправку потому, что она как будто не имеет никакого отношения к развитию. Первая половина этого третьего закона, который я раньше сформулировал, указывает нам, объясняет нам, почему в ранних стадиях развития мы наблюдаем известные картины, аналогичные тем, которые наступают при мозговых поражениях. Вторая часть закона как будто бы не имеет прямого отношения к развитию, но это только кажется, а на самом деле, при внимательном рассмотрении, мы можем убедиться, что и вторая часть этого закона имеет очень важное отношение к проблеме развития и, в частности, объясняет нам некоторые очень важные закономерности неправильного, ненормального развития в детском возрасте. Наблюдения показывают, что **если поражен один и тот же центр в детском возрасте и в зрелом возрасте, то последствия этого будут разные, симптоматика будет разная.** В этом стоит разобраться.

Допустим, что у ребенка в силу, скажем, наследственной какой-нибудь причины или вследствие какого-нибудь поражения мозга, наступившего во внутриутробный период развития или в ранние, первые месяцы жизни, возникла центральная глухота, т.е. недоразвитие, дефект или поражение центров слуха. Спрашивается, это будет иметь какое-то значение для ребенка в его развитии, как если бы у взрослого человека пуля поранила бы центр слуха, или нет? Сами по себе ближайшие последствия будут одинаковы: как ребенок с пораженным центром слуха, так и взрослый с пораженным центром слуха будут одинаково глухие, они будут одинаково не слышать. Но ребенок с пораженным центром слуха останется на всю жизнь и немым, хотя центры речи у него не нарушены, потому что в развитии ребенка речь развивается только благодаря тому, что он слышит речь, а раз он не может слышать речь, такой глухой ребенок остается и немым и становится глухонемым ребенком.

А у взрослого человека, если мы имеем дело с центральной глухотой — пуля попала и поранила центр слуха, это означает, что больной сейчас же теряет способность говорить? Нет. У него уже речь развита, он уже эту способность прямо не теряет. Правда, речь организована таким образом, что при потере слуха начинает страдать и сама способность речи. Но если предупредить эту потерю речи, если вовремя дать возможность больному контролировать свою речь, то речь может в известной степени сохра-

ниться у взрослого человека. Больше того, если даже она не сохраняется, то она распадается и гибнет совершенно иначе и не сразу, не автоматически вслед за потерей слуха. Значит, одно и то же поражение дает в детском возрасте для развития другие последствия, чем в зрелом возрасте.

Но и обратное правильно: **разные поражения разных центров могут дать в детском возрасте и в зрелом одинаковые картины.** Например, у взрослого наступает немота, так называемая моторная афазия – неспособность громко говорить, неспособность членораздельной речи при поражении моторного центра речи, так называемого центра Брока. А у ребенка как может наступить полная немота? При поражении слухового центра. Значит, одинаковые картины у ребенка и взрослого могут встретиться при различных поражениях, и разные картины могут встретиться при одинаковых поражениях.

Чем же объясняется такое положение вещей, что одинаковое поражение в зрелом и детском возрасте дает разные картины, а разные поражения могут дать одну и ту же картину? Мне кажется, это охватывается законом, который можно рассматривать как основной закон развития ребенка с тем или иным дефектом нервной системы, значит, это вводит нас в круг патологической педологии; и, с другой стороны, этот же закон дает нам материал для некоторых обобщений относительно развития нормального ребенка. Закон этот можно выразить в следующем виде: **если поражен какой-нибудь центр “В”, то в детском возрасте больше будет страдать следующий за ним высший центр “С”, чем подчиненный ему низший центр “А”.** А если у взрослого пострадал центр “В”, то при прочих равных условиях будет больше страдать низший центр “А”, чем высший центр “С”.

Поясним это на примере эпидемического энцефалита. Известно, что эпидемический энцефалит, который обычно поражает подкорковую область нервной системы, дает в детском возрасте и в зрелом возрасте различные расстройства. В частности, в детском возрасте обычно эпидемический энцефалит в качестве своих последствий **оставляет** моторное беспокойство ребенка, гипердинамичность, т.е. **чрезмерную подвижность, чрезмерное обилие движений, а очень сильно** страдает в этом случае развитие ума ребенка, развитие его характера, развитие его высших произвольных движений. Если мы скажем,

что пострадал центр “В”, что у ребенка страдает больше? Первичные движения у него не страдают. Он даже свержобильно движется. А что у него пострадало больше? “С” – высшие произвольные движения. У ребенка в этом случае “А” – простые движения – пострадают меньше. Ребенок постэнцефалитик никогда не будет, или очень редко будет, двигателью заторможен, он всегда будет ходить, он будет все хватать, он ни минуты не посидит в покое, руки у него вечно в движении. Простое импульсивное движение не только не расстроено, но даже страшно усилено, оно не тормозится, как у нормального ребенка. А высшее произвольное осмысленное движение у него пострадает очень сильно. У ребенка высший центр “С”, связанный с произвольными движениями, пострадает больше, чем “А”, чем простые движения.

Что мы наблюдаем у взрослых больных этого рода? Обратную картину. Обычно у них наблюдается не гипердинамическое расстройство, а адинамическое. Они становятся неподвижными, скованными, у них расстройство походки, они не могут часто протянуть руку без того, чтобы у них не возник тремор, дрожь. Если они протягивают руку один или два раза, это идет со страшной медленностью. Простая реакция, когда говорите больному: “Нажмите на ключ, когда я ударю по столу”, длится у них в 100–200 раз дольше, чем у всякого из нас. Простейшие движения у них в этом случае заторможены или нарушены. Но если такому больному предложить задачу, которая требует высших форм движения, тогда он как бы расковывается, он выполняет это хорошо. Уже очень давно, с самого начала изучения постэнцефалитиков, обращали внимание на такой парадокс в их моторике. Больной не умеет сделать два шага по комнате или два маленьких шага, но по лестнице он ходит очень хорошо, потому что ходьба по комнате это – автоматизированный акт, который в значительной степени передается уже низшим автоматизированным центрам, т.е. центрам, ведающим автоматизированными движениями. Но ходьба по лестнице требует того, чтобы следить, произвольно ставить ногу.

Больше того, вы можете этого больного заставить ходить по комнате следующим образом: начертить линии мелом на полу и сказать, чтобы он делал шаги так, чтобы ставить ногу точно на эту линию. Тогда он будет ходить. Так что более сложное удается ему легче, чем более простое. Еще большее впечатление производят опыты, когда перед боль-

ным, который не может сделать шаги или делает их страшно маленькие, кладете стул и просите перешагнуть. Тогда, подкладывая перед каждым шагом стул, вы можете заставить его пройти большое расстояние, т.е. всякий раз, когда заменяете автоматизированное простое движение более сложным движением, больной может выполнить его, а простые движения выполняются у него плохо.

Или, например, из опытов, которые я наблюдал. Больному предлагается закрыть глаза. Он не может сразу выполнить такой автоматизированный акт, через некоторое время он его выполняет но, оказывается, он делает это сложным, обходным путем. Он долгое время не мог показать, как закрывают глаза. Надо было проверить, как действует этот механизм, и ему было предложено показать, как он спит. Тогда он закрыл глаза, склонил голову на бок и показал. И теперь, когда говорят закройте глаза, он про себя думает: надо показать, как я сплю, и закрывает глаза, т.е. опять усложняя эту задачу, решая ее каким-то обходным путем, он выполняет.

Последний пример с опытом, который мне тоже пришлось наблюдать. Больной в простом виде реакции оказывается очень двигательно заторможенным, и если просите его в ответ на сигнал нажать кнопку электрического ключа 2–3 раза, он делает это медленно. Но если спрашиваете: “Сколько вам лет? Выстукайте, сколько вам лет,” – тогда он может отстучать 37 лет. Когда он не просто стучит, а когда этот стук включен в целую операцию, в отсчитывание своих лет, у него эта операция удается.

У взрослого, что парадоксально, страдает очень сильно “А”, то, что у ребенка меньше страдает или совсем не страдает, или страдает в противоположном направлении, потому что даже усиливается деятельность низшего центра, становится свободной, самостоятельной, лишенной тормозящего влияния, исходящего из высших центров. У взрослого как раз “А” очень сильно страдает, а “С” гораздо меньше. И это находит выражение в том, что, когда простая автоматизированная задача превращается в задачу, требующую произвольных высших форм движения, она выполняется очень легко. У взрослого энцефалитика вы встречаете такие случаи, когда ходить по ровному полу он не может, а перешагивать через стулья может очень хорошо, когда заставите действовать центр “С”, и это выполняется хорошо, а центр “А” действует плохо.

Я думаю, что из этих примеров вам ясна фактическая закономерность, лежащая в основе этого закона, и что мы сможем сейчас перейти только к объяснению этой закономерности и, следовательно, к тем общим выводам, которые могут быть сделаны из этого закона и из раньше изложенных трех законов развития нервной системы.

Как это объяснить, что у ребенка при поражении какого-нибудь центра больше страдает высший, а у взрослого больше страдает низший соответствующий центр? С чем-то аналогичным мы уже встречались, когда говорили о развитии эндокринной системы. Если помните, мы смотрели карликов, говорили относительно гипофизарных карликов и старались показать, что, когда в детском возрасте мы имеем дело с недостаточностью гипофиза, отсюда вытекает аплазия половых желез, которые в нормальном ходе развития являются как бы высшими эндокринными центрами по отношению к гипофизу и щитовидной железе в возрасте полового созревания и после него.

В чем здесь заключается сущность? Мне кажется, она состоит в том, что **те отношения между центрами в мозгу, которые характерны для взрослого человека, возникают как раз в развитии.** Для взрослого человека характерно, что "А" зависит от "В", "В" от "С". Но это не дано с самого начала в нервной системе, а возникает в развитии. Первоначально "А", как мы видели, действует по первому закону самостоятельно и независимо от "В", потом функция переходит к "В", вверх, потом к "С", еще вверх. Значит, в детском возрасте еще **не установились** те зависимости, те **иерархические отношения**, то подчинение низших центров высшим, которое является законом для деятельности уже развитого мозга. В силу этого, если в детском возрасте не развивается или поражается центр "В", спрашивается, может развиваться центр "С" или нет? Нет, потому что "В" является предпосылкой для развития центра "С". Закон перехода функций вверх говорит, что **развитие идет снизу вверх.** Вначале низшие центры действуют, потом функция переходит вверх. Но если этого самого низшего центра нет, если он сам по себе не действует, нечему переходить вверх. Значит, те самые отношения, которые характеризуют деятельность развитого мозга человека, устанавливаются в ходе развития, и в силу этого, если поражается еще незрелый мозг, т.е. такой мозг, в котором эти отношения не установи-

лись, то последствия такого поражения будут в детском возрасте в известном смысле противоположны тем поражениям, которые мы наблюдаем в зрелом возрасте. Почему? Да потому, что в детском возрасте наблюдается обратная в известном смысле зависимость, чем в зрелом. Вспомним опять эндокринную систему. В развитии что зависит от чего: гипофиз от половых желез или наоборот? Половые железы зависят от гипофиза. А помните эндокринную систему в переходном возрасте? Что от чего зависит? Гипофиз от половых желез. Именно половые железы, половое созревание приводит к тому, что деятельность гипофиза уменьшается и не наступает евнухоидный рост. Он наступает при алазии.

В развитии мозга что от чего зависит – “В” от “С” или “С” от “В”? “В” от “С”, низшее зависит от высшего в развитии мозга. А в развитии что возникает раньше? Низшее. В развитии “С” зависит от “В”. Поэтому одни и те же поражения в зрелом и развивающемся мозгу дадут по необходимости различные картины.

Теперь позвольте в оставшееся время изложить только в самых общих словах **те выводы**, к которым нас приводит рассмотрение этих четырех основных законов развития нервной системы.

Первый вывод заключается в том, что, хотя мы рассматривали развитие нервной системы и хотя каждая система, в частности нервная система, имеет целый ряд специфических особенностей развития, тем не менее мы нашли здесь такие зависимости, которые нам напомнили развитие эндокринной системы. Я хотел бы сейчас указать на зависимости, которые напоминают то, что мы нашли в психологическом развитии.

В силу чего возможно, что развитие нервной системы и развитие эндокринной системы, и развитие психологическое имеют некоторые общие закономерности? Да в силу того, что **все эти стороны развития представляют собой части единого процесса развития**. Это я ради удобства изложения разделил их на части, а по существу дела психика не развивается без мозга, мозг без эндокринной системы, все это единый процесс. И в силу этого единства, хотя каждая сторона развития имеет свои специфические законы, и законы, которые я изложил, нельзя прямо переносить ни на психологическое развитие, ни на развитие эндокринной системы. Но так как все эти стороны развития представляют собой единство, то всюду мы наблюдаем и некоторые общие закономерности.

Что мы нашли как самый основной признак психологического развития ребенка? Если помните, мы тогда это сформулировали так, что **сущность психологического развития ребенка** состоит в первую очередь не в том, что растут самостоятельно те или иные функции сами по себе: увеличивается память, усиливается внимание, растет восприятие, — а в том, что на каждой возрастной ступени существует своя система психологических функций при доминировании какой-то определенной функции, стоящей в центре. Нечто аналогичное мы находим в развитии нервной системы, которое теснейшим образом связано с психологическим развитием в том смысле, что **психологическое развитие есть как бы функциональная сторона развития нервной системы.**

Что мы видим сейчас? При переходе от возраста к возрасту **меняются** ли только сами по себе центры или изменяются отношения между центрами? Изменяются отношения между центрами настолько, что к концу развития они изменяются на противоположные. В начале все зависит от низшего центра, а в конце низший центр зависит всецело от вышестоящих центров. Это изменение межцентральных отношений как основной факт в развитии нервной системы и изменение межфункциональных связей как основной факт психологического развития на самом деле представляет собой тесно связанные друг с другом две стороны одного и того же процесса развития.

Но отношения изменяются и в эндокринной системе. В чем заключается развитие в эндокринной системе? Мы видели, что разные железы вызревают в разное время. Изменяется не только сила и мощность или масса той или иной железы, но и отношения между железами. И мне кажется, мы сейчас нашли общую формулу, которая нам поможет правильно теоретически понимать сущность всякой стороны детского развития. Именно мы нашли, что сущность этого развития заключается в изменении отношений, существующих внутри данного целого, что организм представляет собой сложное целое. Отношения же определяют, как построен этот организм, как это целое строится. Ребенок на какой-то ступени развития отличается от взрослого не тем, что те же отношения, которые есть у взрослого, даны у ребенка только в уменьшенном виде, а отличаются тем, что это другие отношения, т.е. он представляет собой организм в известном смысле дру-

гой. Центральным фактом детского развития – возьмем ли развитие эндокринной системы, или организм в целом, так называемое физическое развитие, развитие центральной нервной системы, или психологическое развитие – центральным фактом остается изменение внутренних отношений данного целого, новая организация, к которой переходит на каждой новой возрастной ступени ребенок.

И я хотел бы закончить мыслью, которую мне пришлось недавно слышать от одного из наиболее авторитетных у нас исследователей морфологического развития ребенка, мыслью, к которой он пришел в своей области, так же как мы в своей области пришли к этой мысли. Он говорит, что прежде считали рост за основной феномен физического развития, поэтому считали, что самым энергичным образом физическое развитие совершается в раннем возрасте, в первые месяцы, в первые годы жизни, а потом энергия роста падает. Он доказывает, что в ранние месяцы жизни, в ранние годы жизни, в начале развития происходит главным образом увеличение массы, т.е. само по себе развитие идет чрезвычайно малоинтенсивно. Развитие, заключающееся в перестраивании частей и отношений, идет особенно усиленно, нарастая с каждым возрастом, и вся сущность этого физического развития заключается в перестраивании отношений между системами на каждой новой возрастной ступени. На развернутом курсе возрастной педологии можно будет показать, что ребенок раннего возраста дышит не так, как ребенок более старшего возраста. Не только в том смысле, что дыхание больше или меньше, чем у ребенка старшего возраста, но в том смысле, что другая система, иное органическое устройство легких и сам процесс дыхания, имеющий здесь место. То же в отношении костной системы, мускульной системы и т.д. Сам по себе рост не теряет при этом своего значения. Во всех областях развития выступает рост - и в физическом развитии, и в психологическом развитии. Именно поэтому оно есть развитие. Изменения движутся в определенном направлении, в направлении повышенного роста, но рост является не первичным, из которого надо объяснить все развитие, а **рост является сам результатом** и является тем повышением функций, которое возникает в результате новой и более высокой организации того целого, которое развивается.

Так что рост есть не первопричина, а в известном смысле результат, как бы выражение процессов развития.

ЧАСТЬ II

ПРОБЛЕМА ВОЗРАСТА

Понятие о педологическом возрасте

Развитие ребенка есть исторический процесс, протекающий во времени. Связь между уровнем развития ребенка и возрастом, т.е. количеством лет, протекших со дня его рождения, как и связь между процессом развития и изменением возраста ребенка, настолько очевидна, что в известном смысле можно рассматривать детское развитие как функцию времени. События, из которых складывается ход детского развития, возникают и сменяют друг друга во времени со строгой определенностью и закономерностью. В определенном возрасте развиваются ходьба и речь, в другом, столь же определенном возрасте, ребенок становится способным к школьному обучению. Эту связь между изменением возраста ребенка и изменением его личности в ходе развития имеют в виду, когда говорят, что развитие не только совершается во времени, но оно есть функция времени (Гезелл), или что свойство ребенка является функцией его возраста (Блонский).

Но развитие является не простой функцией времени, не изменяющейся пропорционально количеству лет, прожитых ребенком. Изменение в ходе развития не соответствует прямо и непосредственно хронологическому течению времени. Развитие есть сложная функция времени, связанная с его течением чрезвычайно своеобразными изменчивыми и в высшей степени сложными зависимостями. Ход детского развития ни в коей мере не напоминает равномерного и постепенного движения часовой стрелки по циферблату, отсчитывающей течение времени. Процесс развития отличается **ритмическим** или **циклическим** характером своего течения. Оно не представляет собой движения по единой прямой линии, но скорее напоминает волнообразную кривую, подъемы и падения которой могли бы символизировать особый ритмический характер этого процесса, никогда не текущего с одинаковым темпом, но постоянно обнаруживающего смену периодов быстрого и медленного, интенсивного и слабого, прогрессирующего и регрессирующего движения.

В силу этого временная организация детского развития оказывается чрезвычайно сложной. Один год развития никогда не равен по своему значению другому году. Значение каждого года развития определяется тем местом, которое он занимает на волнообразной кривой, о которой мы говорили выше. Майнот исследовал нарастание веса и роста у ребенка от рождения до 18 лет. Он нанес на диаграмму 30 вертикальных линий, обозначающих длительность периодов, необходимых для каждого 10%-го увеличения веса. “Эти линии, - говорит Майнот, - в начале очень тесно примыкают друг к другу. Одно 10%-е приращение следует за другим в течение короткого промежутка времени, но постепенно этот промежуток, как показывают расстояния между вертикальными линиями, удлиняется. Наша диаграмма является просто графическим выражением того факта, что, чем мы старше, тем больший промежуток времени требуется для прироста на известную пропорциональную величину”.

Гезелл сделал то же в отношении умственного развития ребенка и установил, что в этой области развития существует подобная же закономерность. Сопоставляя месячные приросты в умственном развитии на первом году жизни со следующими затем годичными приростами, вплоть до 13 лет, он нашел, как это показано на диаграмме, что одна серия прироста повторяет другую. Это приводит нас к выводу, что на протяжении первых 12 лет жизни любой год, начиная со второго, в смысле своего значения для развития имеет ту же ценность, что и соответствующий месяц первого года жизни. Он говорит: “В смысле хронологическом месяц всегда остается месяцем. Но месяц интеллектуального возраста есть производное от органического цикла, и этот месяц колоссально варьирует в зависимости от его положения в цикле развития и притом в цикле, больше напоминающем спираль, чем круг или эллипс. В раннем детстве один месяц может оказаться решающим проблему дальнейшего развития индивидуума”.

Этот факт изменения темпа развития с возрастом и относительное замедление темпа развития с увеличением возраста известен очень давно. Рихтер говорил, что от грудного младенца до говорящего ребенка больший шаг, чем от школьника до Ньютона. Ту же мысль высказывал Фребель. Толстой, будучи уже стариком и всемирно извест-

ным писателем, говорил по поводу первых лет своей жизни: “Разве не тогда я приобретал все то, чем я теперь живу, и приобретал так много и так быстро, что во всю остальную жизнь я не приобрел и одной сотой того. От пятилетнего ребенка до меня – только шаг. От новорожденного до пятилетнего – страшное расстояние. От зародыша до новорожденного – пучина, а от несуществования до зародыша отделяет уже не пучина, а непостижимость”.

Таким образом, в экономике умственного развития ценность месяца определяется его положением в жизненном цикле (Гезелл). Этот же закон относится в равной мере и к любой другой стороне развития ребенка, и к развитию личности ребенка в целом. Поэтому внутреннее расчленение процесса детского развития не совпадает с простым хронологическим расчленением возраста ребенка на количество прожитых им лет. Неправильно предполагать, будто год развития в одном каком-либо возрасте равен году развития в другом возрасте.

Таким образом, возрастное расчленение детского развития не может быть основано на простом хронологическом принципе. Почему же течение процесса развития не совпадает с течением времени?

Мы уже говорили, анализируя проблему детского развития, что развитие ребенка нельзя представлять себе как процесс, приводимый в движение и направляемый какими-либо внешними силами или факторами. Процесс детского развития подчинен своим собственным, внутренним закономерностям. Он протекает как диалектический процесс самодвижения. Этими внутренними закономерностями и определяется то обстоятельство, что детское развитие не совпадает в темпе, ритме и последовательности своего движения с астрономическим течением времени.

Мы уже упоминали выше, что процесс детского развития есть в высшей степени сложный процесс, который в своем поступательном движении изменяет интенсивность и ритм своего течения, который совершается диспропорционально в отношении различных частичных, входящих в его состав процессов. Отдельные стороны личности ребенка развиваются непропорционально и неравномерно. В развитии происходит постоянное нарушение пропорционального движения вперед в том смысле, что в свое время какая-либо отдельная область функции,

которая до тех пор играла в целом лишь очень узкую, быть может, едва заметную роль, выступает на первый план. Она остается затем в течение некоторого времени центральным пунктом деятельности ребенка и в короткое время проходит поразительно быстрое развитие. Когда это бурное время миновало, новая область функций и интересов выступает подобным же образом. Раньше обнаружившиеся области, разумеется, также продолжают развиваться, но уже не так бурно, а спокойно, в общих рамках личности, — и, таким образом, ребенок в каждой фазе своего развития представляет качественно новую картину (Штерн).

Один из основных законов детского развития устанавливает более раннее вызревание основных органов и функций, на основе которого только и возможно развитие более высоких видов деятельности ребенка. “Поэтому ребенок гораздо раньше научается ориентироваться в пространстве, чем во времени. Знание пространственных форм вещей приобретает раньше, чем знание цветов. Глазомер для линейных расстояний приобретает раньше, чем оценка отдаленных предметов от нас. С обязательными качествами ребенок знакомится раньше, чем с тонами. Чувствительность больших суставов развивается раньше, чем чувствительность маленьких. Понимание речи развивается раньше, чем произвольная речь. Все это подчиняется одному и тому же закону” (Штерн).

Как и всякий процесс развития, детское развитие состоит в этом последовательном переходе от одной ступени к другой и, естественно, расчленяется на ряд отдельных, относительно замкнутых, но связанных друг с другом циклов, эпох или ступеней развития. Термин “ступень” обозначает собой известный этап в некотором закономерном цикле (Гезелл). Мы приходим, таким образом, к понятию **педологического возраста**, который, как мы видели, следует строго отличать от **возраста хронологического**, или **паспортного**. Мы могли бы предварительно определить **педологический возраст** как **определенную эпоху, цикл или ступень развития**,

1) который связан с предшествующими и последующими эпохами развития;

2) значение которого определяется его местом в общем цикле развития;

3) в котором общие законы развития находят всякий раз качественно своеобразное выражение.

В этом смысле возрастные ступени развития можно было бы сравнить с историческими ступенями или эпохами развития человечества, с эволюционными эпохами в развитии органической жизни или с геологическими эпохами в истории развития Земли. При переходе от одной возрастной ступени к другой в развитии возникают новые образования, не существовавшие в предшествующие периоды, перестраивается и видоизменяется самый ход развития. Таким образом, развитие ребенка и есть не что иное, как постоянный переход от одной возрастной ступени к другой, связанный с изменением и построением личности ребенка. В этом смысле говорят, что развитие подчинено возрасту, что во всех типах развития, даже наиболее необычных, смена наблюдаемых явлений подчиняется возрастной закономерности (Гезелл). Поэтому изучить детское развитие - значит изучить переход ребенка от одной возрастной ступени к другой и изменение его личности внутри каждого возрастного периода, происходящее в некоторых социально-исторических условиях. Это и составляет прямую задачу возрастной педологии.

Как мы видели, это расчленение всего процесса детского развития на отдельные возрастные ступени, сообразно внутренним закономерностям развития, никак не может совпасть с расчленением паспортного возраста ребенка на хронологически определяемые периоды его жизни. Если разделить весь период детского развития, охватывающий первые 10 лет его жизни, на разные промежутки по 1, 2, 3 и т.д. года, мы никогда не получим действительных периодов детского развития. Однако существует определяемая внутренними закономерностями регулярная связь между возрастными ступенями развития и хронологическим возрастом ребенка. Это значит, что каждый педологический возраст протекает в определенных хронологических границах, т.е. охватывает определенные годы в жизни ребенка. Эти хронологические границы каждого возраста варьируют в зависимости от исторической эпохи, от социальных условий развития, от индивидуальных особенностей ребенка. Они, таким образом, представляют собой исторически обусловленную величину, изменяющуюся в ходе исторического развития человечества.

Мы уже говорили выше, что паспортный, или хронологический, возраст ребенка может не совпадать с его педологическим возрастом. Дети, являющиеся ровесниками по своему паспортному возрасту, т.е. прожившие одинаковое количество лет, на деле оказываются находящимися на различных ступенях своего возрастного развития. Кремитон исследовал около 4000 мальчиков с физиологической точки зрения и нашел, что в возрасте 14 лет только третья часть их пережила уже период полового созревания, в то время как вторая треть находилась только в периоде полового созревания, а третья еще не вступила даже в этот период. То же самое было установлено этим исследователем на тысяче детей по отношению к смене зубов. Берт произвел аналогичные исследования психологического развития 32 тысяч детей в возрасте от 3 до 15 лет. Его исследования показали, что дети, имеющие паспортный возраст, равный 11 годам, только в 30,6% случаев являются 11-летками и по своему педологическому возрасту. 29% оказались 10-летками, 10,9% – 9-летками, 17,7% – 12-летками, а 6,2% – 13-летками. Такое расхождение паспортного и реального возраста обусловливается различными в каждом случае индивидуальными условиями развития ребенка. Дети, рождающиеся в один и тот же день и даже в один и тот же час, в одну и ту же минуту, не будут развиваться в точном соответствии друг с другом, так, как правильно идущие, в одну минуту пущенные в ход часовые механизмы, в силу того, что в высшей степени сложная организация процесса развития будет обуславливать то или иное отклонение в каждом отдельном случае, в зависимости от всей совокупности условий развития. Поэтому одни будут опережать других в своем развитии, другие будут отставать.

Поэтому первой и основной задачей практической педологии должно явиться определение **реального педологического возраста** ребенка, т.е. той ступени, того реального уровня, которого он достиг в ходе своего развития, и степени отклонения этого реального возраста от паспортного возраста ребенка, определяемого количеством лет, протекших со дня его рождения. Знание уровня реального педологического развития ребенка поможет педагогу осуществить **индивидуальный** подход к учащемуся.

Проблема возрастной периодизации детского развития

Мы видели, что развитие ребенка как исторический процесс расчленяется на отдельные эпохи или ступени, которые мы называем возрастами. Очевидно, что первой и основной задачей при изучении детского развития является установление основных периодов, или ступеней, из которых складывается весь процесс в целом, или, иначе говоря, периодизация детского развития. Мы видели также, что за основу периодизации детского развития не может быть взято простое хронологическое расчленение всего периода детства на равные временные отрезки, как месяцы, годы, трехлетия и т.д. Периодизация детского развития должна быть построена на основе внутреннего расчленения процесса развития по его собственным закономерностям. Подобно тому, как отдельные исторические эпохи различаются не на основании произвольно выбранных хронологических отрезков времени, по векам и тысячелетиям, а на основе внутренних закономерностей самого исторического развития, так и детское развитие нуждается, очевидно, в периодизации того же рода.

Хотя все это и является прочно установленной и совершенно несомненной истиной, тем не менее до сих пор в педологии остались еще пережитки донаучной стадии развития в виде попыток периодизации развития ребенка по чисто **хронологическому** признаку. Так, например, до сих пор можно встретить попытки исследования роста и органического развития ребенка по равным хронологическим промежуткам времени (по годам), безотносительно к возрасту. Сюда относятся и один из самых старых, но наиболее распространенных до сих пор методов исследования и измерения умственного развития ребенка – метод Бине, который определяет интеллектуальный возраст в хронологических единицах времени, принимая, что один год развития всегда равен другому, и забывая, что значение каждого года для развития определяется его положением в жизненном цикле.

Однако педология давно уже отказалась от попыток подобного рода и выдвинула проблему периодизации детского развития, основанной на изучении хода самого развития. Существует целый ряд попыток расчленить ход детского развития на отдельные периоды по самым различным признакам. Все предложенные в науке схемы периодизации детского развития можно было бы разделить на три группы, если обратить внимание на их теоретическую основу.

К **первой** группе должны быть отнесены попытки периодизации детства не путем расчленения самого хода развития ребенка, а на основе ступенчатообразного построения других процессов, так или иначе тесно связанных с детским развитием.

В качестве примера можно было бы назвать попытки периодизации детского развития, основанные на биогенетическом принципе. Как уже указывалось в одной из предыдущих глав, биогенетическая теория предполагает, что существует строгий параллелизм между развитием человечества и развитием ребенка, что онтогенез в кратком и сжатом виде повторяет филогенез. Совершенно понятно, что с точки зрения этих теорий естественнее всего разбивать детство на отдельные периоды не на основе развития самого ребенка, а сообразно с основными периодами в истории человечества. Таким образом, за основу периодизации детства берется периодизация филогенетического развития. К этой группе относится периодизация детства, предложенная Гетчинсоном, Штерном и другими авторами.

Однако не все классификации этой группы являются в одинаковой мере несостоятельными. К этой же группе принадлежит, например, попытка периодизации детства сообразно со степенями воспитания и образования ребенка, сообразно с расчленением системы народного образования, принятой в данной стране. И в этой схеме периодизация детства производится не на основе внутреннего расчленения самого хода развития, а на основе ступеней воспитания и образования. В этом заключается ошибочность и этой схемы. Но так как процесс детского развития теснейшим образом связан с воспитанием ребенка и само разделение воспитания на отдельные ступени основано на огромном практическом опыте приравнивания ступеней образования к возрастным особенностям ребенка, естественно, что такое расчленение детства по

педагогическому принципу часто чрезвычайно близко подводит нас к истинному и практическому расчленению детства на отдельные периоды. До сих пор в педологической периодизации сохранились педагогические обозначения отдельных возрастов, которые называются по той ступени народного образования, которую проходит ребенок в данном возрасте: дошкольный возраст, 1-й школьный возраст и т.д.

Все же такая периодизация оказывается не только ложной по своей теоретической основе, но и практически неприменимой, так как она не учитывает различия в ступенях народного образования в разных странах, да и в одной и той же стране для разных классов населения (при капиталистическом строе). В сущности говоря, ступени воспитания и образования должны быть построены сообразно с возрастной периодизацией детства. Педология, принимая эти ступени за основу для расчленения детства на отдельные возраста, не только не дает необходимого для педагогики четкого ответа на ряд насущных педагогических запросов: когда нужно начинать обучение, какие нужно установить ступени обучения и т.д., — а сама основывается на сложившейся педагогической практике.

Ко **второй** группе классификации возрастов следует отнести наиболее многочисленные попытки, которые делались в направлении выделения одного какого-нибудь признака со стороны детского развития как условного критерия для разделения развития на отдельные периоды. Типичным примером для этой группы теорий может служить попытка Лангштейна и Блонского расчленить детство на эпохи на основании дентиции, т.е. появления и смены зубов. Признак, на основании которого мы отличаем одну эпоху детства от другой, должен быть: 1) очень показательным для суждения об общем развитии ребенка, 2) легко доступным наблюдению и 3) объективным. Всем этим требованиям удовлетворяет дентиция. Процессы дентиции находятся в тесной связи с существенными конституционными особенностями растущего организма, в частности с кальцификацией его и деятельностью желез внутренней секреции. В то же время они легко доступны наблюдению и констатирование их бесспорно. Дентиция — яркий возрастной признак. На основании дентиции постнатальное детство расчленяется на три эпохи: беззубое детство, детство молочных зубов и детство постоянных

зубов. Беззубое детство длится до прорезывания всех молочных зубов (от 0,0 до 2,0–2,6). Молочнозубое детство продолжается до начала смены зубов (приблизительно до 6,5 лет). Наконец, постояннозубое детство заканчивается появлением третьих задних коренных зубов (зубы мудрости). В прорезывании молочных зубов, в свою очередь, можно различить три стадии: абсолютно беззубое детство (1-е полугодие), стадия прорезывания зубов (2-е полугодие), стадия прорезывания премоляров и клыков (3-й год постнатальной жизни) (Блонский).

Другой аналогичной попыткой расчленить детство на возраста на основании одной какой-либо стороны или признака развития является схема Штратца, выдвигающая сексуальное развитие вместо дентитии в качестве основного критерия. Штратц различает следующие периоды: грудной возраст (0–1 год), 2) нейтральное или бесполое детство (2–7 лет), 3) двуполое детство (8–15 лет), 4) период полового созревания (15–20 лет).

Другие схемы, построенные по тому же принципу, выдвигают **психологические критерии** вместо дентитии и полового развития в качестве критериев для разделения детства на возраста. Такова периодизация Штерна, который различает раннее детство, в течение которого ребенок проявляет лишь игровую деятельность (до 6 лет), 2) период сознательного учения с разделением игры и труда и 3) период юношеского созревания (14–18 лет) с развитием самостоятельности личности и планов дальнейшей жизни.

Мы не станем останавливаться на критике всех этих теорий, но постараемся выделить общий для всех них принцип, на котором они построены, и определить степень его состоятельности. Уже наличие множества подобного рода схем, из которых одна не исключает другую, из которых многие частично совпадают друг с другом, а частично расходятся, указывает на общий всем им порок: критерий, служащий для разделения детства, выбран во всех этих схемах совершенно условно и произвольно. В сущности, это вытекает из тех требований, которые сформулированы Блонским в приведенном выше отрывке, – критерий должен быть показательным, легко доступным наблюдению и объективным. Но совершенно очевидно, что таких признаков существует множество, следовательно, выбор одного из них неизбежно должен оказаться произвольным и условным.

Таким образом, схемы этой группы являются чисто субъективными схемами. Хотя они и выдвигают объективный признак в качестве критерия для разделения возрастов, но сам этот признак они выбирают по субъективным основаниям, в зависимости от того, на каких процессах остановится больше наше внимание, полагая, что вехи, разграничивающие возраста, могут быть расставлены в различных точках жизненного пути. В этом заключается главный порок этой группы теорий.

Детское развитие, как всякий объективный процесс, существующий в действительности независимо от нашего сознания, может быть научно познан только в том случае, если мы сумеем установить этапы и периоды его протекания, как они **объективно существуют в самом ходе развития**, независимо от того, на что мы склонны обратить наше внимание. Возраст является **объективной категорией**, а не условной, произвольно выбранной фиктивной величиной. Поэтому вехи, разграничивающие возраста, не могут быть расставлены в любых точках жизненного пути ребенка, а исключительно и единственно в тех, в которых объективно заканчивается один и берет начало другой возраст.

Вторым недостатком всех этих теорий является то, что они выдвигают единый критерий, состоящий в **одном** каком-либо признаке (моносимптомность) для разграничения всех возрастов, забывая, что в ходе развития изменяется ценность, значение, показательность, симптоматичность и важность признака. Признак, очень показательный и существенный для суждения об общем ходе развития ребенка в одну эпоху, теряет это свое показательное значение в следующую благодаря тому основному факту, что в ходе развития те стороны, которые на одной ступени стояли на первом плане или в центре, отодвигаются на следующей ступени на второй план. Нетрудно видеть, что, например, признак полового созревания является существенным и показательным для пубертатного возраста, но еще не имеет этого значения в предшествующем возрасте — в младенчестве и в раннем детстве. Столь же ясно, что если прорезывание зубов на границе младенческого возраста и раннего может быть принято за показательный признак для общего развития ребенка, то смена зубов около 7 лет и появление зубов мудрости не может по своему значению для общего развития быть приравнено к **появлению** зубов. Эти теории не учитывают реорганизации самого процесса развития в его поступа-

тельном движении, в силу которого важность и значительность какого-либо признака непрерывно меняется при переходе от возраста к возрасту, так что исключается всякая возможность расчленить детство на отдельные эпохи, пользуясь единым критерием для всех возрастов, если этот критерий охватывает один какой-нибудь признак или одну какую-нибудь частную сторону детского развития.

Кроме того, при попытке сохранить какой-либо признак, например признак **дентиции**, в качестве единственного для разграничения всех возрастов мы неизбежно приходим к тому, что признаки, неизмеримо более важные и показательные с точки зрения тех же процессов (химических и эндокринных), но выступающие в более поздних возрастах, необходимо сказываются в роли второстепенных, подчиненных, младших по значению и по отношению к этому основному критерию, чем грубо нарушается действительная объективная иерархия признаков и разграничиваемых ими возрастов. Так, половое созревание, имеющее несомненно неизмеримо большее симптоматическое значение с точки зрения перестройки эндокринной системы, разграничивает лишь одну **стадию** постояннозубого детства от другой, в то время как смена зубов принимается за границу, отделяющую одну возрастную **эпоху** от другой.

Теории, которые выдвигают более широкий, более непосредственно связанный с развитием личности ребенка признак, как, например, степень развития центральной нервной системы (Залкинд) или различие в основных видах деятельности, свойственной каждому возрасту (Штерн) и т.п., являются более состоятельными, более близкими к истине, но они проигрывают по сравнению с первой теорией в смысле практического применения выдвигаемого ими признака, который оказывается часто в высшей степени затруднительным. Но главный их недостаток заключается в моносимптомности, которая присуща им так же, как и первой теории. Вместо одного более узкого признака они выдвигают другой, более широкий. Вместо одной стороны развития они выдвигают другую. Но при всем том они не выходят за пределы одного признака развития, представляющего одну какую-либо его сторону.

Наконец, третьим и наиважнейшим из всех недостатков этой теории является ее принципиальная установка на исследование внешних признаков детского развития, а не внутреннего существа этого процесса.

Все науки на ранней стадии своего развития начинают с описания явлений со статического и внешнего подхода к ним без анализа внутренней динамики изучаемых процессов. Явления систематизируются на основании чисто эмпирического анализа, и изучение их носит описательный или феноменологический характер. Научное исследование внутренней связи явлений и их причинной зависимости заменяется классификациями, основанными на чисто внешних признаках. Такой период прошли в своем развитии биологические науки, как ботаника и зоология до Дарвина, до создания эволюционной теории. Такой период прошли в своем развитии и все медицинские науки в период господства так называемой симптоматической медицины. В это время болезни распределялись и классифицировались на основании чисто внешних признаков, так что в одну группу относились все больные, страдающие кашлем, головной болью, лихорадкой и т.д. Внутренняя сущность патологических процессов была неизвестна, и внешние признаки принимались за существо самого болезненного процесса. Внешние формы проявления принимались за самую сущность вещей.

На деле же внутренняя сущность вещей и внешние формы их проявления не совпадают. "Если бы формы проявления и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишней" (Маркс). Действительно, если бы вещи были на самом деле тем, чем они предстают нам в непосредственном опыте, то простая регистрация явлений, простое эмпирическое установление их связи, непосредственный опыт и здравый смысл были бы совершенно достаточны для познания. Научное исследование именно потому и является необходимым средством познания действительности, что форма проявления и сущность вещей не совпадают непосредственно.

Педология в настоящее время прodelывает такой же переход от чисто описательного, эмпирического, феноменологического анализа изучения явлений к раскрытию их внутренней сущности, какой прodelали в свое время биологические и медицинские науки. Так же точно, как старая ботаника систематизировала и классифицировала растения по сходству внешних признаков (форма листьев, окраска цветов), педология недавнего времени объявляла главной своей задачей изучение симптомокомплексов, т.е. совокупности внешних признаков, отличающих

различные эпохи, стадии и фазы детского возраста. Симптом и означает признак. Сказать, что педология изучает симптомокомплексы различных эпох, фаз и стадий детского развития (Блонский), значит сказать, что она изучает признаки детского развития. Но если бы изучение внешних признаков непосредственно совпадало с изучением самого детского развития, то педология, как наука, была бы излишня. В сущности говоря, вообще не существует никакой науки, которая изучала бы признаки какого-либо процесса как таковые сами по себе, как самоцель. Конечная педология изучает детское развитие, пользуясь при этом анализом различных признаков, симптомов и их комплексов, но задача педологии заключается в том, чтобы исследовать то, что лежит за этими признаками, обуславливает их, т.е. самый процесс детского развития в его внутренних закономерностях.

В отношении интересующей нас проблемы периодизации детского возраста это означает, что мы должны отказаться от всякой попытки симптоматической классификации [возрастов и перейти к классификации]¹, основанной на внутренней сущности изучаемого процесса.

На этом мы можем закончить рассмотрение второй группы и перейти к **третьей**, которая является как бы переходным этапом к подлинно научной периодизации детского развития. Существенным признаком, отличающим всю эту группу теорий, является попытка пробиться от чисто симптоматического и описательного разделения детства на отдельные эпохи к разделению, основанному на существенных особенностях самого детского развития. Однако все эти попытки скорее правильно ставят задачу, чем решают ее. Они оказываются всегда половинчатыми в этом решении, никогда не идут до конца и обнаруживают свою несостоятельность при попытке полностью справиться с проблемой периодизации. Роковым препятствием на этом пути оказываются для них методологические затруднения, проистекающие из антидиалектической и дуалистической концепции детского развития, не позволяющей им рассматривать процесс детского развития как единый процесс саморазвития.

Такова, например, попытка Гезелла построить периодизацию детского развития на изменении его внутреннего ритма и темпа, на опреде-

¹ В стенограмме отсутствует.

лении “текущего объема развития”. Исходя из изложенных выше и в основном правильных наблюдений над изменением динамического ритма развития с возрастом, Гезелл приходит к расчленению всего детства на отдельные ритмические и динамические **периоды, или волны развития**, объединенные внутри себя **постоянством темпа**, сохраняемого на всем протяжении данного периода, и ограниченные от других периодов явной сменой этого темпа.

Гезелл представляет всю динамику детского развития как процесс постоянного **замедления** роста, тем самым он примыкает к той группе современных педологических теорий, которые, по его же собственному выражению, делают раннее детство высшей инстанцией для истолкования личности и ее истории. Самое главное и важное в развитии ребенка совершается для Гезелла в первые годы и даже в первые месяцы его жизни. Все последующее развитие, взятое в целом, не стоит одного первого акта этой драмы, насыщенного содержанием в наивысшей степени.

Откуда происходит такое заблуждение? Очевидно, что оно с необходимостью должно проистекать из той эволюционистской концепции детского развития, на которую опирается Гезелл. Если верно, что в развитии не возникает ничего нового, что в развитии не происходит качественных изменений, что растет и увеличивается только то, что дано с самого начала, тогда не остается ничего другого, кроме того вывода, который делает на основе этой концепции Гезелл. На самом деле развитие не исчерпывается этой схемой: “больше – меньше”, а характеризуется в первую очередь именно наличием качественных новообразований, которые подчинены своему ритму и требуют своей, всякий раз особой меры. Верно, что в ранние возрасты мы наблюдаем максимальный темп развития тех предпосылок, которыми обусловлено все дальнейшее развитие ребенка. Мы знаем, что основные органы и функции вызревают раньше, чем высшие, но неверно полагать, что все развитие исчерпывается дальнейшим ростом этих основных элементарных функций, являющихся предпосылками для вызревания высших сторон личности. Если же взять эти высшие стороны личности, то результат окажется обратным: ритм и темп их развития окажется минимальным в первых актах драмы развития и максимальным в ее финале.

Мы привели теорию Гезелла в качестве образца тех половинчатых попыток периодизации, которую мы относим к третьей группе и которые все останавливаются на полдороге при переходе от симптоматического к сущностному разделению возрастов. К этой же группе относится схема, предложенная Кро, который различает два основных периода детского развития (до и после трех лет) с точки зрения того отношения, в котором находится развитие ребенка и его воспитание и обучение. С трех лет ребенок становится способным к образованию, он проходит свою первую школу. В зависимости от этого меняется самый тип развития ребенка и его внутренняя структура. Но и Кро, нащупав, несомненно, существенный момент в детском развитии, приняв изменение самого типа взаимоотношений ребенка и окружающей среды при переходе от возраста к возрасту, остается всё же всецело на почве эволюционизма и потому оказывается несостоятельным перед разрешением всей проблемы в целом, так как во всем периоде детского развития от трех лет он не может найти равноценного по значению изменения типа и внутренней структуры развития, которые могли бы служить для дальнейшей периодизации детского возраста.

К этой же группе относится и теория Бюлера, которая рассматривает детское развитие как единый и связный, расчлененный на фазы процесс. Ценной в этой теории является попытка различения отдельных фаз с точки зрения нового, что возникает в данном периоде развития и что не может быть сведено к простому изменению того, что имело место на предшествующей ступени. Таким образом, в этой схеме преодолевается абстрактный и формальный характер чисто количественной концепции Гезелла. Но и эта теория расчленяет фазы детского развития чисто эмпирическим путем, опираясь, главным образом, на статистическую оценку известных признаков, не являющихся в каждой данной фазе.

Мы не напрасно, думается нам, проделали этот долгий путь критического анализа главнейших теорий периодизации детского возраста. Нашей целью было исторически подвести изучающего педологию к научному пониманию этой проблемы, показать, как складывалось в науке, как завоевывалось правильное ее разрешение. Мы уже сейчас могли бы, обобщив всё сказанное выше, сформулировать в основных

чертах все главнейшие требования, которые должны быть предъявлены к научной классификации возрастов.

Она, как мы видели, не может быть основана на хронологическом расчленении детского развития. Она не может быть построена также на чужеродной для детского развития схеме, заимствованной из соседних областей, как бы тесно она ни была связана с развитием ребенка. Эта классификация, далее, не может быть условной, произвольной или субъективной, если она хочет отвечать научным требованиям. Она должна отказаться от всякой попытки сохранить единый частный критерий для разграничения всех возрастов. Она не может вообще опираться на какой-либо единичный признак. Еще шире говоря, она должна отказаться от симптоматического принципа полностью и целиком. Но, основываясь на объективных внутренних закономерностях самого процесса развития, она не может также найти верного разрешения проблемы, не отказавшись от эволюционистских и дуалистических концепций. Иначе она рискует неизбежно разделить участь тех теорий, которые мы рассмотрели в самом конце нашего анализа.

Каковы же должны быть основные принципы построения этой классификации?

Мы уже знаем, где следует искать принципиальные основания для возрастной периодизации детства. Только внутренние изменения самого хода развития, только переломы и повороты в его течении могут дать нам надежное основание для определения основных эпох построения личности ребенка, которые мы называем возрастами. Нами уже говорилось в главе, посвященной проблеме развития, что все существующие в настоящее время теории детского развития могут быть сведены к двум основным концепциям. Согласно одной из них, — и это есть концепция метафизическая, — развитие есть не что иное, как реализация, модификация и комбинирование задатков. В развитии не возникает ничего нового. На всем его протяжении происходит только нарастание, развертывание и перегруппировка тех самых моментов, которые даны уже с самого начала.

Согласно второй концепции, развитие есть непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних сту-

пенях, процессом построения личности. Эта точка зрения охватывает в развитии нечто наиболее существенное для диалектического понимания этого процесса. Она в свою очередь допускает развитие и идеалистических, и материалистических теорий построения личности. В первом случае она находит свое воплощение в теориях творческой эволюции, направляемой автономным, внутренним, жизненным порывом целеустремленности саморазвивающейся личности, волей к самоутверждению и самосовершенствованию. Во втором случае она приводит к материалистическому пониманию диалектического процесса развития, характеризующегося единством физической и психической сторон в развитии ребенка, единством общественного и личного в восхождении ребенка по ступеням его развития.

Очевидно, что с этой последней точки зрения нет и не может быть другого критерия для определения конкретных эпох детского развития или возрастов, кроме тех **новообразований**, которые характеризуют самую сущность каждого возраста как новой эпохи или новой ступени в детском развитии. Под возрастными **новообразованиями** следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те **физические и социальные изменения**, которые возникают на данной ступени впервые и которые определяют в самом главном и основном сознание ребенка в его отношении к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь и весь ход его развития в **данный период**.

Выдвигая этот критерий, педология отвечает на все те требования, которые мы перечислили выше, как исторически сложившийся в ходе развития научного знания. Нетрудно видеть, что педология в этом случае решает проблему расчленения процесса развития на отдельные эпохи методологически совершенно так же, как и другие науки, имеющие своим предметом тот или иной вид развития. Так, каждая новая историческая эпоха определяется тем новым общественным строем, который возникает в эту эпоху впервые и который придает своеобразное качественное выражение общим законам исторического развития (феодализм, капитализм, социализм). Так, биология определяет каждую эпоху эволюционного развития с точки зрения тех новых органических видов, которые впервые возникают в этот период.

Но для научного определения принципов периодизации детского развития было недостаточно одного этого. Необходимо еще учесть динамику развития, динамику перехода от одного возраста к другому.

Идя путем чисто эмпирического исследования, педология установила, что возрастные изменения могут происходить резко, критически и могут происходить постепенно, литически. Условимся называть эпохами и стадиями времена детской жизни, отделенные друг от друга кризисами, болсе (эпохи) или менсе (стадии) резкими. Условимся также называть фазами времена детской жизни, отграниченные друг от друга литически (Блонский).

Действительно, фактическое изучение детского развития и наблюдение за его течением неизбежно приводит к выводу, что развитие в различные периоды принимает различный характер. В некоторые эпохи или возраста развитие характеризуется медленным и постепенным эволюционным и литическим течением. Эти возраста преимущественно спокойного, плавного, часто незаметного и внутреннего изменения личности ребенка, совершающегося путем накапливания незначительных "молекулярных" движений. Здесь на протяжении более или менее длительного срока, охватывающего обычно несколько лет, не происходит каких-либо фундаментальных, резких, катастрофических, перестраивающих всю личность ребенка сдвигов и присмов. Более или менее заметные изменения в личности ребенка происходят в эти возраста только в итоге или в результате длительного течения скрытого "молекулярного" процесса развития. Они выступают наружу и становятся доступными прямому наблюдению только как заключение продолжительных процессов латентного развития. "Так как этот процесс протекает совершенно скрытно, то момент обнаружения часто производит на наблюдателя впечатление полной неожиданности. Ребенок может сразу сделать нечто такое, что до сих пор, по-видимому, вовсе не входило в круг его интересов: это точно налетело на него" (Штерн).

В эти возраста, которые можно было бы назвать, в силу свойственного им характера развития, относительно устойчивыми или стабильными возрастами, развитие совершается, главным образом, за счет микроскопических, каждодневно возникающих изменений личности ребенка, которые, накапливаясь до известного предела, затем скачко-

образно обнаруживаются в виде какого-либо возрастного новообразования. Этими возрастами занята, если судить чисто хронологически, большая часть детства. Это – возраста созревания в том смысле, что именно в эти возраста ребенок приобретает те черты и свойства своей личности, которые приближают его к зрелости. Неудивительно поэтому, что если внутри таких возрастов развитие идет как бы подземным путем, то при сравнении ребенка в начале и в конце такого стабильного возраста отчетливо выступают и даже бросаются в глаза огромная перемена, происшедшая в личности, значительный прогресс его созревания.

Эти возраста и этот тип детского развития были изучены значительно полнее, чем возраста, характеризующиеся другим ходом детского развития. Эти последние были открыты чисто эмпирическим путем поодиночке, в разбросанном порядке, и до сих пор не приведены еще большинством исследователей в систему и не включены в общую периодизацию детского развития. Многими авторами подвергается даже сомнению внутренняя необходимость их существования. Многие склонны их принимать скорее за “болезни” развития, за отклонение этого процесса от нормального пути, чем за внутренние необходимые периоды всякого детского развития. Почти никто из буржуазных исследователей не мог осознать их действительного теоретического значения, и делаемая в настоящей книге попытка их систематизации, их теоретического истолкования и их включение в общую схему детского развития должна поэтому рассматриваться как едва ли не первая попытка этого рода.

Однако никто из исследователей не может отрицать самого факта существования этих своеобразных периодов в детском развитии, и даже наиболее недialeктически настроенные авторы признают необходимость допустить, хотя бы в виде гипотезы, наличие кризисов в развитии ребенка, даже в самом раннем детстве (Штерн).

Эти возраста характеризуются с чисто фактической стороны чертами, обратными по отношению к тем, которыми мы только что охарактеризовали устойчивые, или стабильные возраста. Здесь, в эти периоды, на протяжении относительно короткого времени, исчисляемого несколькими месяцами, годом, самое большее двумя, сосредоточены

резкие и капитальные сдвиги и смещения, изменения и переломы в личности ребенка. Ребенок меняется весь в целом: в основных чертах своей личности у нас на глазах в очень короткий срок. Развитие принимает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер своего течения. Происходит в короткий срок коренная и фундаментальная перестройка всей внутренней стороны личности ребенка и всей системы его взаимоотношения с окружающей средой. Развитие в эти периоды напоминает скорее революционное, чем эволюционное течение событий, как по темпу происходящих изменений, так и по смыслу совершающихся перемен. Это – возраста перелома и перехода, повторные пункты в истории развития ребенка. Течение развития принимает форму острого кризиса.

Эти возраста, которые называют обычно, в силу присущего им характера развития, критическими, в отличие от **стабильных** возрастов, обладают целым рядом особенностей, которые делают правильное их теоретическое понимание в высшей степени затруднительным.

Первая из этих особенностей заключается в том, что границы, отделяющие начало и конец кризиса от смежных с ним возрастов, являются в высшей степени неотчетливо очерченными. Кризис нарастает незаметно, трудно с точностью определить момент его наступления и окончания. Он так же незаметно вливается или втекает в последующий возраст, как сам возникает из предшествующего. С другой стороны, характерно резкое обострение кризиса, происходящее обычно примерно в середине этого возрастного периода. Такая кульминационная точка, в которой критический ход развития достигает своего апогея, характеризует все без исключения критические возраста и резко отличает их от стабильных эпох детского развития.

Далее, второй особенностью этих возрастов является то, что и послужило отправной точкой их эмпирического изучения. Значительная часть детей, переживающих критические периоды своего развития, обнаруживает трудновоспитуемость. Дети как бы выпадают из той системы педагогических воздействий, которая еще совсем недавно обеспечивала нормальный ход воспитания и обучения. В школьных возрастах в критические периоды дети обнаруживают падение школьной успеваемости, ослабление интереса к школьным занятиям и общее сни-

жение работоспособности. Во все критические возраста развитие ребенка сопровождается часто более или менее острыми конфликтами с окружающими. Во все критические возраста внутренняя жизнь ребенка часто связана с болезненными и мучительными переживаниями, с внутренними конфликтами, с преодолением раньше не встречающихся трудностей. Как прорезывание зубов, кризисы детского развития часто сопровождаются болью и некоторым общим расстройством в жизнедеятельности ребенка.

Правда, что это встречается далеко не всегда. У разных детей критические возраста протекают по-разному. Здесь существует гораздо больше вариации в протекании кризиса даже у наиболее близких по типу развития и по социальной ситуации детей, чем в стабильные периоды. У многих детей вовсе не наблюдается сколько-нибудь ясно выраженной трудновоспитуемости и снижения школьной успешности в эти возраста. Огромный размах вариации в протекании этих возрастов у разных детей и разительное влияние внешних и внутренних условий на протекание самого кризиса настолько значительны и велики, что дали повод многим авторам поставить вопрос – не являются ли вообще кризисы детского развития чистым продуктом исключительно внешних неблагоприятно действующих на ребенка условий и не должны ли они поэтому почитаться скорее исключением, чем правилом в истории детского развития (Буземан и др.).

Внешние условия, разумеется, определяют конкретный характер обнаружения и протекания критических периодов, различный у различных детей, они обуславливают всю эту крайне пеструю и многообразную картину различных вариантов критического возраста, о котором мы говорили выше. Но не наличием или отсутствием каких-либо специфических внешних условий, а внутренней логикой самого процесса развития обусловлена самая необходимость критических, переломных периодов в развитии ребенка. В этом убеждает нас изучение относительных показателей.

Так, если перейти от **абсолютной** степени трудновоспитуемости к относительной, основанной на сравнении степени легкости или трудности воспитания ребенка в предшествующий кризису стабильный период или в последующий со степенью его трудновоспитуемости в

период кризиса, нельзя не увидеть, что всякий ребенок в этом возрасте становится **относительно трудновоспитуемым** по сравнению с **самим собой в смежном стабильном возрасте**. Точно так же, если перейти от **абсолютной оценки** школьной успешности к относительной, основанной на сравнении темпа продвижения одного и того же ребенка в ходе обучения в различные возрастные периоды, нельзя не увидеть, что всякий ребенок в период кризиса становится **относительно** неуспевающим учеником, т.е. снижает темп своего продвижения в школьных занятиях сравнительно с тем темпом, которым характеризовалось его продвижение в стабильные возраста. Надежность этих относительных показателей едва ли может быть подвергнута серьезному сомнению: ведь правильное суждение об изменениях, наступающих в том или ином возрасте, мы можем составить только в том возрасте, если будем сравнивать ребенка в данном возрасте с ним же самим на другом отрезке его развития.

Третьей и, пожалуй, самой важной в теоретическом отношении особенностью критических возрастов, наиболее темной, неясной и потому затрудняющей правильное понимание природы детского развития в эти периоды, является негативный характер развития, отличающий эти возраста. Все, кто только писал об этих своеобразных периодах детского развития, отмечали в первую очередь, как самую яркую и бросающуюся в глаза черту, то обстоятельство, что развитие в этот период, в отличие от устойчивых возрастов, совершает скорее разрушительную, чем созидательную работу. Прогрессивное направление развития, продвигающееся вперед формирования личности ребенка, восхождение его по ступеням развития, непрерывное и непрестанное построение нового, которое так отчетливо выступало во всех стабильных возрастах как основное содержание детского развития, сейчас, в периоды кризиса, как бы затухает и гаснет, временно приостанавливается, сходит со сцены и исчезает из поля зрения наблюдателя. На месте этих созидательных процессов развития на первый план выдвигаются процессы отмирания и свертывания, распада и разложения того, что сложилось на предшествующей ступени и отличало ребенка данного возраста. Ребенок в эти периоды не столько приобретает, сколько теряет многое из приобретенного прежде. Эти возраста не

отмечаются при своем наступлении появлением новых интересов ребенка, новых стремлений, новых видов деятельности, новых форм внутренней жизни. Ребенок, вступающий в эти периоды, скорее характеризуется обратными чертами: он теряет интересы, которые вчера еще оказывали направляющее влияние на всю его деятельность. Сама эта деятельность, которая недавно еще поглощала большую часть его времени и внимания, как бы замирает: прежде сложившиеся формы внешних отношений и внутренней жизни как бы заустевают. Толстой назвал образно и точно один из таких критических периодов детского развития "пустыней отрочества".

Все это и имеют в виду в первую очередь, когда говорят о негативном характере критических возрастов.

Этим хотят выразить ту мысль, что развитие в эти периоды как бы меняет свое положительное, позитивное, созидательное значение, представляя наблюдателя характеризовать подобный возраст преимущественно с отрицательной, с негативной стороны. Многие авторы убеждены даже, что этим негативным содержанием исчерпывается весь смысл развития в критические его периоды. Убеждение это закреплено в самих названиях, которые сложились для критических возрастов. Критические возраста называют: иной возраст – негативной фазой, иной – фазой строптивости и т.д.

Как уже сказано выше, понятия об отдельных критических возрастах вводились в науку чисто эмпирическим путем в случайном порядке или, вернее, в беспорядке, в изолированном от общего развития и друг от друга виде. Раньше всех других был открыт и описан **кризис 7–8 лет**. Было подмечено в практической работе и в научном наблюдении, что седьмой год жизни ребенка является переходным между дошкольным и отроческим периодом. Ребенок 7–8 лет уже не дошкольник, но и не отрок. Семилетка представляет собой совершенно своеобразное существо, отличное от дошкольника и школьника. В силу этого семилетка представляет трудности в воспитательном отношении. Негативное содержание этого возраста проявляется в первую очередь в нарушении психического равновесия, в неустойчивости в волевом отношении, в понижении способности к задержке и в неустойчивости настроений (Василейский).

Позже был открыт и описан кризис **трех лет**, называемый многими авторами фазой строптивости и упрямства. В этот период, ограниченный коротким промежутком времени, личность ребенка претерпевает также резкие и внезапные изменения. Ребенок становится трудновоспитуемым. Он проявляет строптивость, упрямство, капризность, своеволие. Внутренние и внешние конфликты сопровождают часто весь этот период. Сильное подчеркивание собственного “я” приводит часто к почти асоциальному характеру ребенка, ребенок сознательно отделяет себя от других людей и противопоставляет себя им (Штерн).

Еще позже был открыт и изучен кризис **тринадцати лет**, который был описан под именем негативной фазы возраста полового созревания. Как показывает самое название, негативное содержание этого кризиса выступает в этот период на первый план и при поверхностном наблюдении кажется исчерпывающим весь смысл развития в этот период. Падение успешности, снижение работоспособности, дисгармоничность во внутреннем строении личности, свертывание и отмирание прежде установившейся системы интересов, негативный протестующий характер всего поведения – все это позволяет Кро характеризовать весь этот период как стадию дезориентировки во внутреннем и внешнем отношении, приводящих к тому, что в течение всего процесса развития едва ли когда-нибудь человеческое “я” и мир бывают более разделены, чем в этот период. Именно это дало повод Толстому назвать этот период “пустыней отрочества”.

Наконец, сравнительно недавно было теоретически осознано то положение, что давно уже хорошо изученный с фактической стороны переход от младенческого возраста к раннему детству, совершающийся около одного года жизни, представляет собой, в сущности, также критический период развития, характеризующийся всеми отличительными чертами, которые знакомы нам по общему описанию этой своеобразной формы развития.

Для того чтобы получить совершенно законченную цепь критических возрастов, мы предложили бы включить в нее в качестве начального звена тот, пожалуй, самый своеобразный из всех периодов детского развития, который носит название **новорожденности**. Этот давно изве-

стный и хорошо изученный период стоит особняком в системе других возрастов и является по своей природе, пожалуй, самым ярким и несомненным кризисом в развитии ребенка. Катастрофическое, скачкообразное изменение всего хода развития в акте рождения, когда новорожденный, быстро, критически попадая в совершенно новую среду (Блонский), изменяет весь строй и ход своей жизни, определяет начальный период внутриутробного развития как один из самых острых и несомненных критических возрастов.

Все критические возраста, перечисленные выше, занимают в развитии совершенно определенное место, строго, закономерно располагаясь между двумя стабильными периодами развития и являясь как бы переходными эпохами от одного периода к другому. Кризис новорожденности отделяет эмбрионный период в развитии ребенка от младенческого возраста. Кризис одного года отделяет младенчество от раннего детства. Кризис трех лет является переходным от раннего детства к дошкольному возрасту. Кризис семи лет является соединительным звеном между дошкольным и школьным возрастом. Наконец, кризис 13 лет совпадает с переломом развития при переходе от школьного к пубертатному возрасту.

Таким образом, перед нами раскрывается совершенно закономерная, полная глубочайшего смысла и ясная картина. Критические возраста перемежаются стабильными. Они являются переломными, поворотными пунктами в развитии, лишней раз подтверждая то, что развитие ребенка есть диалектический процесс, в котором переход от одной ступени к другой совершается не эволюционным, а революционным путем. Если бы даже критические возраста не были открыты чисто эмпирическим путем, понятие о них следовало бы ввести в схему развития на основании теоретического анализа. Но сейчас теории остается только осознать и осмыслить то, что уже установлено эмпирическим исследованием.

Критические возраста не имеют ясно и четко очерченных границ, они незаметно истекают из предшествующего возраста и столь же незаметно втекают в последующий, в них наиболее выпукло проступает кульминационная точка, или вершина всего кризиса. Это обусловлено самой природой этих возрастных периодов, как и то обстоятельство,

что в эти переломные моменты развития ребенок становится относительно трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями личности ребенка, и того, что педагогика критических возрастов является наименее разработанной в практическом и теоретическом отношении главой всей науки о воспитании.

Негативное содержание этих критических возрастов проступает в эти периоды особенно отчетливо. Мы знаем, однако, тот общий закон, согласно которому всякое развитие тесно сплетается с процессами обратного развития. По выражению Бол[дуина]¹ всякая эволюция есть в то же время инволюция, как всякая жизнь есть в то же время умирание (Энгельс), так точно развитие как одна из особо сложных форм жизни с необходимостью включает в себя процессы свертывания и отмирания. Всякое возникновение нового в развитии непременно означает отмирание старого. Переход к новому возрасту всегда ознаменован закатом прежнего возраста. Эти процессы инволюции обратного развития и отмирания старого и сконцентрированы по преимуществу в критические возраста.

Но было бы величайшим заблуждением полагать, что этим исчерпывается значение критических возрастов. Развитие никогда не прекращает свою созидательную постоянную работу, заменяя ее только разрушительной и деструктивной. В эти критические периоды мы не только наблюдаем конструктивную работу развития, но, больше того, процессы инволюции, столь ясно выраженные в эти возраста, сами как будто подчинены процессам положительного построения личности, находятся от них в прямой зависимости и составляют с ними одно неразрывное целое. Разрушительная работа развития совершается в эти периоды лишь в меру того, в меру чего оно вызывается необходимостью развития новых свойств и черт личности.

Фактическое исследование показывает, что негативное содержание развития в эти возраста является только обратной, или теневой, стороной **позитивных изменений личности, составляющих главный и основной смысл всякого критического возраста.** Так, уже в отношении семилетнего кризиса отмечалось всеми исследователями, что, на-

¹ В стенограмме "Бол...".

ряду с негативными симптомами в этом возрасте имеется и ряд больших достижений. В этом периоде обнаруживается внутренняя конструктивная деятельность: ребенок сочиняет, мечтает, изображает, решает вопросы бытия и происхождения жизни. Изменяется в этот период внутреннее строение личности ребенка. Его по преимуществу занимает такая работа, которая исходит от него, причиной которой является он сам. Возрастает самостоятельность ребенка, изменяется его отношение к другим детям. Нарастает инстинкт противоречия к прямому и непосредственному воздействию на ребенка, намечаются новые формы отношения к явлениям природы, в работе начинает преобладать характер исследования и самостоятельное открытие истины (Шлегер). Нетрудно видеть даже из этого беглого и короткого перечня, что в кризис 7 лет происходит полная позитивного смысла перестройка личности ребенка и ее отношения к внешней действительности и к социальному окружению.

То же самое видим мы и в отношении 3-летнего кризиса. Позитивное значение этого возраста в отношении развития личности ребенка сказывается в том, что в процессе кризиса возникают новые характерные черты личности, не бывшие раньше. "Ребенок сознает и чувствует себя теперь как личность в мире объектов" (Келер). Замечено и фактически установлено, что там, где кризис 3 лет в силу каких-либо причин протекает вяло и невыразительно, это приводит к глубокой задержке в развитии аффективной и волевой стороны личности ребенка в последующем возрасте. Это является лишним доказательством положительного значения этого кризиса.

То же самое можно сказать о кризисе 13 лет, в котором, как правило, отмечают Штерцингер и Кро, самое снижение в способности и продуктивности умственной работы учащегося имеет своей причиной то обстоятельство, что здесь происходит изменение установки от наглядности к пониманию и дедукции. Этот переход к новой высшей форме интеллектуальной деятельности сопровождается временным снижением работоспособности. То, что отмечает Кро в отношении снижения успешности, подтверждается и на всех остальных негативных симптомах этого кризиса: за всяким негативным симптомом скрывается позитивное содержание, состоящее обычно в переходе к новой и высшей форме.

Наконец, никаких сомнений не вызывает наличие позитивного содержания развития в кризисе одного года. Здесь негативные симптомы настолько очевидно и непосредственно связаны с положительными приобретениями, которые делает ребенок в период кризиса, становясь на ноги и овладевая речью, что указывать на сводимость всего этого кризиса к одной разрушительной работе развития - значило бы ломиться в открытые двери: настолько явно и обнаженно проступают здесь положительные функции этого кризиса. То же самое целиком и полностью может быть отнесено и к кризису новорожденности. В этот период ребенок деградирует вначале даже в отношении своего физического развития. В первые несколько дней после рождения наблюдается физиологическое падение среднего веса новорожденного. Катастрофа рождения и трудность приспособления к новой форме жизни предъявляют такие высокие требования к жизнеспособности ребенка и к изменению всей его жизнедеятельности, что "никогда человек не стоит так близко к смерти, как в часы своего рождения" (Блонский) и новорожденности. И тем не менее в этот период больше, чем в какой-либо из последующих кризисов, проступает тот факт, что развитие есть процесс образования и возникновения нового. Можно сказать без всякого преувеличения, что все, с чем мы встречаемся в развитии человека в эти дни и недели, есть одно сплошное новообразование.

Самые симптомы отрицательного характера, которые характеризует негативное содержание этого периода, протекают из трудностей, обусловленных именно новизной впервые возникающей и в высшей степени усложняющейся формы жизни.

Самое существенное содержание развития в критические возраста заключается в возникновении новообразований. Но новообразования критических возрастов, как показывает конкретное исследование каждого подобного периода в отдельности, представляют собой в высшей степени своеобразные и специфические образования. Их главное и самое существенное отличие от новообразований стабильных возрастов заключается в том, что они носят **переходный** характер. Это значит, что они не сохраняются как таковые в том виде, как они возникают в критический период в последующие возраста, и не входят в качестве необходимого слагаемого в интегральную структуру будущей личнос-

ти. Они не сохраняются как таковые в последующие возраста, не связаны прямой связью с дальнейшим развитием, не образуют основы его дальнейшего течения. Они отмирают как таковые, как бы поглощаясь новообразованиями следующего стабильного возраста, входя в его состав как подчиненная инстанция, не имеющая самостоятельного существования, растворяясь в них, превращаясь и трансформируясь в них настолько, что без специального и глубокого анализа часто бывает невозможно вскрыть наличие этого трансформированного образования критического возраста в приобретениях последующего стабильного возраста. Как таковые эти новообразования кризисов отмирают вместе с наступлением следующего возраста, но продолжают существовать в латентном виде внутри него, не живя самостоятельной жизнью, а лишь участвуя в том подземном пути развития, который в стабильные возраста, как мы видели, приводит к скачкообразному возникновению новообразований.

Наполнение конкретным содержанием этих общих законов о новообразованиях стабильных и критических возрастов не входит в задачи настоящей главы, так как оно должно составить содержание всех последующих глав данной книги, посвященных рассмотрению каждого отдельного возраста. Задачей настоящей главы является только составление предварительной и суммарной схемы периодизации детского развития, ознакомление с основными и самыми общими законами построения и течения возраста как определенной, конкретной эпохи детского развития. Всё сказанное выше позволяет нам непосредственно перейти к изложению этой схемы.

Общие черты этой схемы уже обрисовались перед нами достаточно отчетливо в ходе нашего изложения, нам только остается собрать их воедино для того, чтобы затем сформулировать саму схему основных периодов детского развития. Мы знаем уже, что основным критерием деления детского развития на отдельные возраста в нашей схеме должны служить новообразования. Мы знаем, далее, что последовательность возрастных периодов должна в этой схеме определяться чередованием стабильных и критических возрастов. Следует указать еще на особенность определения тех и других. В то время как стабильные возраста, имеющие более или менее отчетливые границы, определяю-

щие момент их начала и окончания, правильнее всего, как это принято в педологии, определять именно по этим границам, устанавливая сроки начала и конца данного возраста, критические возрасты в силу другого характера их протекания правильнее всего определять по принципу, отмечая кульминационные точки, или вершины кризиса, и принять за начало кризиса ближайшее к этому сроку полугодие предшествующего возраста, а за окончание его ближайшее полугодие последующего возраста.

Далее следует указать на особенности внутривозрастного расчленения стабильных и критических возрастов. В то время как стабильные возрасты, как это установлено эмпирическим исследованием, имеют явно выраженное двухчленное строение, распадаясь на две стадии: первую и вторую (или раннюю и позднюю стадии данного возраста), критические возрасты, в силу особенности их протекания, имеют явно выраженное трехчленное строение, складываясь из трех, связанных между собой литическими переходами фаз: предкритической, критической и посткритической.

Наконец, следует еще оговорить те существенные отличия, которые представляет предлагаемая ниже схема возрастного развития ребенка от других схем, близких к ней по определению основных периодов детского развития. Новыми в данной схеме, помимо применяемого в ней в качестве критерия разделения возраста принципа возрастных новообразований, вытекающих из основной концепции детского развития, являются следующие моменты: 1) введение в схему возрастной периодизации критических возрастов; 2) исключение из этой схемы периода эмбрионального развития ребенка; 3) исключение из схемы периода развития, называемого обычно юностью, охватывающего возраст после 17–18 лет вплоть до наступления окончательной зрелости; 4) включение возраста полового созревания в число стабильных, устойчивых, а не критических возрастов.

Эмбриональное развитие ребенка исключено нами из возрастной схемы детского развития по той простой причине, что оно, во-первых, никак не может рассматриваться в одном ряду с внеутробным развитием ребенка как социального существа как один из возрастных периодов в истории развития детской личности наряду с другими периодами, ибо

представляет собой совершенно особый тип развития, подчиненный совершенно иным закономерностям, чем начинающееся с момента рождения развитие личности ребенка; во-вторых, потому, что оно изучается самостоятельной и чрезвычайно развитой наукой эмбриологией, которая никак не может рассматриваться в качестве одной из глав педологии. Педология должна учитывать законы и данные эмбрионального развития ребенка, так как течение этого периода сказывается в ходе послеплодного развития, но из этого педология никак не включает в себя эмбриологию точно так же, как необходимость учета законов и данных генетики, т.е. науки о наследственности, в педологии не превращает генетику в одну из глав педологии. Педология изучает не наследственность и не утробное развитие как таковые (это представляет предмет особых наук), а лишь роль и влияние наследственности и утробного развития в ходе социального развития ребенка. Поэтому знание элементов генетики и эмбриологии, так же как и знание элементов общей биологии, анатомии, физиологии и психологии, является необходимым предварительным условием для изучения педологии.

Юность исключена нами из схемы возрастных периодов детского развития по той причине, что теоретическое исследование в одинаковой мере заставляет сопротивляться чрезмерному растягиванию периода детского развития и включения в него первых 25 лет жизни человека (Блонский). Возраст юности следует рассматривать, скорее, как младенчество зрелых возрастов, чем как старость детских периодов развития. По самому смыслу и по основным закономерностям этого периода возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное звено в цепи периодов детского развития. Трудно представить себе, что развитие человека, достигшего уже гражданского совершеннолетия, может быть подчинено закономерности детского развития.

Наконец, включение пубертатного возраста в число стабильных возрастов является необходимым логическим выводом из всего того, что нам известно об этом возрасте и что характеризует этот период как период огромного подъема в развитии подростка, период высших синтезов, совершающихся в личности в это время. Это вытекает как необходимый логический вывод из всей той критики, которой в советской

педологии были подвергнуты теории, сводящие период полового созревания к “нормальной патологии” (Гомбургер) и к глубочайшему внутреннему кризису.

Таким образом, мы могли бы представить периодизацию возрастных периодов детского развития в следующем виде:

Схема периодизации детского развития

1. Кризис новорожденности:
 - а) предкритическая фаза;
 - б) критическая фаза;
 - в) посткритическая фаза.
2. Младенческий возраст (2 месяца – 1 год):
 - а) первая стадия: раннее младенчество;
 - б) вторая стадия: позднее младенчество.
3. Кризис 1 года:
 - а) предкритическая фаза;
 - б) критическая фаза;
 - в) посткритическая фаза.
4. Раннее детство (1 – 3 года):
 - а) первая стадия;
 - б) вторая стадия.
5. Кризис 3 лет:
 - а) предкритическая фаза;
 - б) критическая фаза;
 - в) посткритическая фаза.
6. Дошкольный возраст (3 – 7 лет):
 - а) первая стадия: ранний дошкольный возраст;
 - б) вторая стадия: поздний дошкольный возраст.
7. Кризис 7 лет:
 - а) предкритическая фаза;
 - б) критическая фаза;
 - в) посткритическая фаза.
8. Школьный возраст (8 – 12 лет):
 - а) первая стадия: ранний школьный возраст;
 - б) вторая стадия: поздний школьный возраст.

9. Кризис 13 лет:
- а) предкритическая фаза;
 - б) критическая фаза;
 - в) посткритическая фаза.
10. Пубертатный возраст (14 – 18 лет):
- а) первая стадия: ранний пубертатный возраст;
 - б) вторая стадия: поздний пубертатный возраст.
11. Кризис 17 лет:
- а) предкритическая фаза;
 - б) критическая фаза;
 - в) посткритическая фаза.

Структура и динамика возраста

Задачей настоящей главы является установление самых общих положений, характеризующих внутреннее строение процесса развития, которое мы называем **структурой возраста в каждую определенную эпоху детства**.

Самым общим положением, на которое следует указать с самого начала, является то, что процесс развития в каждую возрастную эпоху, несмотря на всю сложность его организации и состава, на все многообразие образующих его частичных процессов, открываемых с помощью анализа, представляет собой единое целое, обладающее определенным, строго закономерным строением, и что законами строения этого целого или структурными законами возраста определяется строение и течение каждого частного процесса развития, входящего в состав этого целого. Структурой принято называть такие целостные образования, которые не складываются суммативно из отдельных частей, представляя как бы их агрегат, но сами определяют судьбу и значение каждой входящей в их состав части.

Возраста представляют собой такое целостное динамическое образование, такую структуру, которая определяет роль и удельный вес каждой частичной линии развития. В каждую данную возрастную эпоху развитие совершается не таким путем, что изменяются отдельные стороны или части личности ребенка, в результате чего происходит перестройка личности в целом. В развитии существует как раз обратная зависимость, выражающаяся в том, что личность ребенка изменяется как целое в своем внутреннем строении и законами изменения этого целого определяется движение каждой его части.

Вследствие этого на каждой данной возрастной ступени мы всегда находим одно центральное новообразование, которое является как бы ведущим для всего процесса развития в целом и характеризует перестройку всей личности на новой основе. Вокруг этого основного, или центрального, новообразования данного возраста располагаются и группируются все остальные частичные новообразования, относящиеся к отдельным сторонам личности ребенка, как и все процессы развития, связанные с новообразованиями предшествующих и последующих возрастов. Те процессы развития, которые более или менее непосредственно связаны с этим основным новообразованием, будем называть центральными линиями развития в данном возрасте, все другие частичные процессы изменения, совершающиеся в данном возрасте, назовем побочными линиями развития. Само собой разумеется, что процессы, являющиеся центральными линиями в одном возрасте, становятся побочными линиями развития в следующем, и обратно – побочные линии развития одного возраста выдвигаются на первый план и становятся центральными линиями в другом возрасте, так как меняются их значение и удельный вес в общей структуре развития, меняется их отношение к центральному новообразованию. Так, при переходе от одной ступени к другой происходит перестройка всей структуры возраста. Каждый возраст обладает своей специфической, для него единственной и неповторимой структурой.

Поясним на примерах только что изложенное. Если мы остановимся на сознании ребенка, понимаемом, как его “отношение к среде” (Маркс), и примем сознание, порожденное физическими и социальными изменениями индивидуума, за интегральное выражение высших и

наиболее существенных особенностей в структуре личности, мы увидим, что при переходе от одного возраста к другому растут и развиваются не столько отдельные частичные стороны сознания, отдельные его функции или способы деятельности, сколько в первую очередь изменяется общая структура сознания, которая в каждом данном возрасте характеризуется в первую очередь определенной системой отношений и зависимостей, существующих между отдельными его сторонами, отдельными видами его деятельности.

Совершенно понятно при этом, что при переходе от одного возраста к другому вместе с общей перестройкой системы сознания меняются местами центральные линии развития. Так, например, развитие речи в раннем детстве в период ее возникновения настолько тесно и непосредственно связано с центральным новообразованием данного возраста, когда впервые возникает в самых первоначальных очертаниях социальное и предметное сознание ребенка, что речевое развитие невозможно не отнести к центральным линиям развития данного возраста. Но в школьном возрасте продолжающееся речевое развитие ребенка стоит уже в совершенно другом отношении к центральному новообразованию данного возраста и, следовательно, должно рассматриваться в качестве одной из побочных линий развития. Равным образом в младенческом возрасте, когда в форме лепета происходит подготовка речевого развития, эти процессы связаны с центральным новообразованием младенческого периода таким образом, что должны быть отнесены также к побочным линиям развития.

Мы видим, таким образом, что один и тот же процесс речевого развития может выступать в качестве побочной линии в младенческом возрасте, становясь центральной линией развития в раннем детстве и снова превращаясь в побочную линию в последующие возраста. Совершенно естественно и понятно, что в прямой и непосредственной зависимости от этого ход речевого развития, рассматриваемый как таковой, сам по себе будет протекать совершенно различным образом в каждом из этих трех возрастов.

Но смена центральных и побочных линий развития при переходе от возраста к возрасту непосредственно переводит нас ко второму вопросу данного параграфа — к вопросу о динамике возникновения новообразо-

вания. Мы снова, как и в вопросе о структуре возраста, должны ограничиться только самым общим разъяснением этого понятия, оставляя конкретное раскрытие динамики возрастных изменений в стороне как задачу последующих глав, посвященных обзору отдельных возрастов.

Проблема динамики возраста непосредственно вытекает из только что намеченной проблемы структуры возраста. Как мы видели, структура возраста не представляет собой статистической, неизменной, неподвижной картины. В каждом возрасте происходит переход прежде сложившейся структуры в новую структуру. Новая структура складывается и возникает в ходе возрастного развития. Отношение между целым и частями, столь существенное для понятия структуры, есть динамическое отношение, определяющее изменение и развитие как целого, так и его частей. Под динамикой развития поэтому и следует разуметь совокупность всех тех законов, которыми определяется переход возникновения, изменения и сцепления структурных новообразований каждого данного возраста.

Самым начальным и существенным моментом при общем определении динамики возраста является динамическое понимание отношений между личностью ребенка и окружающей его социальной средой на каждой данной возрастной ступени. Одной из величайших помех для теоретического и практического изучения педологии как науки является до настоящего времени неправильное решение проблемы среды и ее роли в динамике возраста. Неправильным является такое понимание роли среды в развитии ребенка, при котором среда рассматривается как нечто внешнее по отношению к ребенку, как обстановка развития, как совокупность объективных, безотносительно к ребенку существующих и влияющих на него самим фактом своего существования условий. Нельзя переносить в педологию, в учение о детском развитии, то понимание среды, которое сложилось в биологии применительно к эволюции животных видов. Следует признать, что к началу каждого данного возрастного периода складывается совершенно своеобразное и специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и средой, которое мы и назовем социальной ситуацией развития в данном возрасте. Социальная ситуация развития данного возраста представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в

развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства своей личности, черпая их из среды, как основного источника своего развития, тот путь, на котором социальное становится индивидуальным. Таким образом, первый вопрос, на который мы должны ответить, изучая динамику какого-либо возраста, заключается в выяснении социальной ситуации развития.

Данная социальная ситуация развития, специфическая для каждого возраста, определяет строго закономерным образом весь **образ жизни ребенка**, или его **социальное бытие**. Отсюда возникает второй вопрос, с которым мы сталкиваемся при изучении в динамике какого-либо возраста, – именно вопрос о происхождении, или генезис центральных новообразований данного возраста. Выяснивши социальную ситуацию развития, сложившуюся к началу данного возраста и определяемую отношениями между ребенком и средой, мы вслед за этим должны выяснить, как **из жизни ребенка в этой социальной ситуации необходимо возникают и развиваются новообразования**, свойственные данному возрасту. Эти новообразования, характеризующие в первую очередь перестройку **сознательной личности** ребенка, являются не предпосылкой, но результатом или продуктом возрастного развития. **Изменение в сознании ребенка возникает на основе определенной формы его социального бытия, свойственной данному возрасту**. Вот почему созревание новообразований относится всегда не к началу, но к концу данного возраста.

Но раз возникшие новообразования в сознательной личности ребенка приводят к тому, что **изменяется сама эта личность**. Это не может не иметь своих самых существенных последствий для хода дальнейшего развития. Если предшествующей задачей в изучении динамики возраста была задача определения пути прямого движения от социального бытия ребенка к новой структуре его сознания, то сейчас возникает следующая задача: определить путь обратного движения от изменившейся структуры сознания ребенка к перестройке его бытия. Ибо ребенок, изменивший строение своей личности, есть уже другой ребенок, социальное бытие которого не может не отличаться самым существенным образом от бытия ребенка более раннего возраста.

Таким образом, следующим вопросом, который встанет перед нами при изучении динамики возраста, является вопрос о тех последствиях, которые вытекают из факта возникновения возрастных новообразований. При конкретном анализе этого вопроса мы сможем увидеть, что эти последствия настолько разносторонни и велики, что охватывают всю жизнь ребенка в целом. Новая структура сознания, приобретаемая в данном возрасте, неизбежно обозначает и новый характер восприятия внешней действительности и деятельности в ней, как и новый характер восприятия внутренней жизни самого ребенка и внутренней активности его психологических функций.

Но сказать это – значит одновременно сказать и нечто еще, что переводит нас непосредственно к последнему моменту, характеризующему динамику возраста. Мы видим, что в результате возрастного развития возникающие к концу данного возраста новообразования приводят к перестройке всей структуры сознания ребенка и тем самым изменяют всю систему его отношений внешней действительности к самому себе. Ребенок к концу возраста становится совершенно иным существом, чем тот, которым он был в начале этого возраста. Но это не может не означать и того, что необходимо должна измениться и социальная ситуация развития, сложившаяся в основных чертах к началу данного возраста. Ибо социальная ситуация развития не означает ничего другого, кроме системы отношений между ребенком данного возраста и средой. Но если ребенок изменился коренным образом, неизбежно должны перестроиться и эти отношения. Прежняя ситуация развития распадается по мере хода развития ребенка, и столь же соразмерно с ходом его развития складывается в основных чертах новая ситуация развития, которая должна являться исходным моментом для следующего возраста. Исследование показывает, что такая перестройка социальной ситуации развития и составляет главное содержание критических возрастов.

Таким образом, мы приходим к уяснению того основного закона возрастов, согласно которому те самые силы, которые движут развитие ребенка в данном возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего данного возраста, с внут-

ренной необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи развития и переход к следующей, или высшей, возрастной ступени.

Такова в самых общих чертах схема динамического развития возраста.

Проблема возраста и диагностика развития

Проблема возраста является не только центральным вопросом всей теоретической педологии, но и ключом ко всем вопросам педологической практики. Эта проблема находится в непосредственной и теснейшей связи с **диагностикой возрастного развития ребенка**. Диагностикой детского развития называют обычно определенную систему приемов педологического исследования, имеющих своей задачей **определение реального уровня развития, достигнутого ребенком**. Реальный уровень развития определяется тем возрастом, той стадией или фазой внутри данного возраста, которую сейчас переживает ребенок.

Мы знаем уже, что паспортный возраст ребенка не может служить надежным критерием для определения реального уровня его развития. Поэтому определение реального уровня развития всегда требует применения специального педологического исследования, в результате которого может быть установлен педологический диагноз развития.

Определение реального уровня развития является насущнейшей и необходимой задачей при решении всякого практического вопроса, относящегося к области воспитания и обучения ребенка, контроля за его нормальным ходом физического и умственного развития или определения тех или иных расстройств в развитии, нарушающих его нормальное течение и придающих всему процессу атипический, аномальный или в иных случаях патологический характер. Таким образом, определение реального уровня развития является первой и основной задачей диагностики развития.

Мы раньше старались показать, что научное исследование детского развития начинается лишь с того момента, когда педология отвлекается от хронологического возраста ребенка и ставит своей задачей изуче-

ние последовательности и смены возрастных периодов развития, измеряемого своей собственной внутренней мерой (реальный возраст). Но педология отвлекается от хронологического возраста ребенка только для того, чтобы дифференцировать понятия о паспортном и реальном возрасте ребенка и затем снова вернуться к вопросу о том, какая закономерная связь существует между тем и другим. Фактическое развитие ребенка протекает всегда в определенную пору его жизни. Отдельные возрастные эпохи закономерно соотносятся с определенными хронологическими датами. Определенные события наступают в развитии ребенка в определенные пункты времени. Педология была бы практически совершенно беспомощна в решении любой практической задачи, если бы она, отделивши раньше реальный возраст ребенка от его паспортного возраста, не сумела потом снова оба эти возраста соединить в закономерную связь, если бы она не умела ответить на вопрос, как реально фактически распределяется процесс детского развития по годам жизни ребенка. Мы знаем, что между ритмом течения астрономического времени и внутренним ритмом детского развития не существует простого совпадения. По-видимому, оба ряда связаны между собой чрезвычайно сложной связью. Установить эту связь, т.е. определить фактическое распределение крупных или больших и малых периодов детского развития по годам детской жизни, и составляет поэтому второй момент в решении задачи определения реального уровня развития. Эта задача решается, как уже сказано, с помощью стандартизации возрастных симптомов и симптомокомплекса.

Стандартами возрастного развития называются **симптомы, характеризующие ту или иную сторону детского развития в определенный период и приуроченные к хронологическому возрасту масового, среднего, нормального, типического для данной определенной детской группы ребенка.**

Педология пользуется такими стандартами, т.е. определенными постоянными, типическими признаками, приуроченными к определенным годам детской жизни, точно так же, как всякая другая наука, применяющая стандартные величины. Так, мы знаем, что стандартом нормальной температуры для человека является 37 градусов. Степенью отклонения от этого стандарта мы измеряем ненормальное, болезненное

понижение или повышение температуры человеческого организма. Точно так же педология пользуется такими типическими показателями, нормами или стандартами как единицами измерения, как средством сравнения, как приемом квалификации и определения реального уровня развития ребенка.

Мы знаем, что обучение ребенка тем или иным предметам, навыкам и умениям только тогда оказывается возможным и плодотворным, когда оно приурочено к определенной эпохе возрастного развития ребенка, в течение которой созревают у ребенка все необходимые предпосылки для данного вида обучения. Всякий знает, что нельзя годовалого ребенка обучать чтению и письму и что обучение грамоте в 10 лет является столь же запоздалым, сколь преждевременным оно было бы в год жизни. Ребенок овладевает грамотой при наличии соответствующих условий около 6 лет. Таким образом, существуют оптимальные сроки для всякого вида обучения, т.е. существуют наиболее благоприятные для обучения тому или иному предмету периоды в развитии ребенка. Слишком поздно оказывается в этом отношении столь же неблагоприятным, как и слишком рано. Таким оптимальным сроком для обучения речи является второй и третий год жизни ребенка. Мы знаем, с какой легкостью, без всяких произвольных усилий заучивания и запоминания усваивает в эти годы ребенок язык окружающих его людей или часто даже два языка, если они достаточно дифференцированы в применении к ребенку. Но ребенок, который берется за изучение иностранного языка в школьные годы своей жизни, должен потратить неизмеримо большее количество усилий и напряжения для того, чтобы усвоить со значительно меньшим совершенством аналогичные формы чужого языка. Слишком позднее обучение речи оказывается такой же тяжелой ошибкой, как и преждевременное обучение.

Таким образом, возникает первостепенной важности практическая задача определения этих оптимальных сроков обучения и воспитания, и приравливания ступеней образования и воспитания ребенка к ступеням его возрастного развития. Это и позволяют сделать **стандарты** детского развития, когда мы их предлагаем к установлению этих оптимальных сроков для массового ребенка, развивающегося в определенной системе условий.

Определив симптомы возрастного развития ребенка, мы сравниваем их со стандартами, которые приурочивают появление этих симптомов к определенному году жизни среднего или массового ребенка. Зная паспортный возраст ребенка, мы можем определить степень отклонения вверх или вниз паспортного возраста ребенка от того стандартного возраста, в котором эти симптомы должны появиться. Допустим, например, что ребенок с паспортным возрастом в 10 лет обнаруживает симптомы умственного развития, приуроченные по стандартам к 5-летнему возрасту массового ребенка. Мы можем отсюда заключить, что наш ребенок отстал в своем умственном развитии на 5 лет от своих сверстников, так как он только в 10 лет достиг того уровня развития, которого другие дети достигают в 5 лет. Реальный уровень развития ребенка определяется как **плюс или минус, разностью между его паспортным возрастом и стандартным возрастом массового ребенка, соответствующим тому уровню развития, который установлен у ребенка с помощью педологического исследования.** В зависимости от того, как велико это расхождение между паспортным и стандартным возрастом, мы можем судить о степени отклонения развития данного ребенка от нормы. В зависимости от степени этого расхождения различают нормальных, субнормальных, аномальных и супранормальных детей. В нашем примере отсталость на 5 лет в умственном развитии свидетельствует о глубокой и тяжелой умственной отсталости ребенка. При определении реального уровня развития в педологии пользуются часто не только определением разности между паспортным и стандартным возрастом, но и отношением между ними. В случае полного совпадения паспортного и стандартного возраста это отношение будет равно единице, в случае отставания ребенка в развитии это отношение будет выражаться дробью, меньшей единицы, в случае ускоренного развития — это отношение будет выражаться единицей с дробью. Так, в нашем примере разность между паспортным и стандартным возрастом составляет 5 лет, а относительный показатель уровня развития равен 0,50. Этот **относительный показатель** уровня интеллектуального развития называется обычно в педологии **коэффициентом умственного развития.**

¹ Так в стенограмме.

Применение стандартов в педологии как в отношении массового, так и индивидуального ребенка непременно требует аналитического, расчленяющего подхода к симптомам возрастного развития. Как мы видели выше, не существует одного какого-либо симптома или группы симптомов, которые могли бы характеризовать весь процесс детского развития в целом. Поэтому изучение симптомов отдельных возрастов, стадий, фаз детского развития и их стандартизация, т.е. приурочивание к определенным годам жизни среднего массового ребенка, необходимо требует дифференцированного исследования отдельных сторон детского развития. Так, мы встречаемся в педологии со стандартами физического, умственного, речевого, моторного и прочего развития ребенка, которые в свою очередь подразделяются еще на более частые подвиды стандартов для симптомов, характеризующих тот или иной частный процесс внутри области развития. Так, в области физического развития мы имеем дифференцированные стандарты для роста, веса, окружности груди, головы и других симптомов, характеризующих рост и развитие важнейших органических систем.

Но самое наличие таких дифференцированных стандартов детского развития с необходимостью требует установления связей и отношений между отдельными группами симптомов. В этих целях в диагностику развития вводятся самые разнообразные **коэффициенты, или показатели**, находимые с помощью установления **отношения между двумя или несколькими признаками и являющиеся более симптоматическими в известном отношении, чем отдельные признаки**. Далее, в этих же целях в педологическое исследование вводится установление всевозможного рода коррелятивных зависимостей, или связей, между отдельными признаками развития. Эти корреляции устанавливаются с помощью статистических методов и являются числовыми выражениями внутренней большей или меньшей зависимости, которая существует между двумя или несколькими процессами, входящими в состав развития и обнаруживающимися в тех или иных симптомах.

Таким образом, совершенно необходимая и неизбежная с точки зрения диагностики развития дифференциация возрастных симптомов с такой же необходимостью выдвигает вопрос об интегрировании полученных путем такого дифференцированного исследования множествен-

ных симптомов в одну связную и целостную картину, характеризующую реальный уровень развития ребенка в целом. Педолог поступает в данном случае совершенно так же, как врач, который, исследуя отдельные частичные симптомы, затем связывает, сопоставляет и систематизирует их для того, чтобы прийти к определению того внутреннего болезненного процесса, который скрывается за этими симптомами.

Эта задача интегрирования множественных и частичных симптомов в связную картину, позволяющую определить реальный уровень развития ребенка в целом, разрешается указанными выше приемами установления отдельных коэффициентов развития и корреляций между отдельными группами признаков, только в меньшей своей части. Главным же и основным путем является **интерпретация, или истолкование, найденных** в исследовании **симптомов**.

Задачи, стоящие перед диагностикой развития, могут быть разрешены только на основе глубокого и широкого знания всей последовательности хода детского развития, всех особенностей каждого возраста, стадии и фазы, всех основных типов нормального и аномального развития, всей структуры и динамики детского развития во всем их многообразии. Таким образом, само по себе определение реального уровня развития и количественное выражение разности между паспортным и стандартным возрастом ребенка или отношение между ними, выражаемое в коэффициенте развития, составляет только начальный шаг на пути педологической диагностики.

В сущности говоря, такое определение реального уровня развития не только не исчерпывает всей картины развития, но очень часто охватывает ее незначительную часть. Констатируя наличие тех или иных симптомов при определении реального уровня развития, фактически определяем лишь ту часть общей картины развития, которая охватывает уже созревшие на сегодняшний день процессы, функции и свойства. Так, например, мы определяем рост, вес и другие показатели физического развития, которые характеризуют уже завершившиеся циклы развития. Это итог, результат, конечное достижение развития за истекший период. Эти симптомы говорят нам скорее о том, как шло развитие в прошлом, чем о том, как оно совершается в настоящем и какое направление примет в будущем. Разумеется, знание этих итогов вчерашнего

дня развития является необходимым моментом для суждения о развитии в настоящем и будущем. Но одного его оказывается совершенно недостаточно. Образно говоря, при нахождении реального уровня развития мы определяем только плоды развития, т.е. то, что уже созрело и завершило свой генетический цикл. Но мы знаем, что основным законом развития является одновременность в вызревании отдельных сторон личности и различных ее свойств. В то время как одни процессы развития принесли уже плоды и завершили уже свой цикл, другие процессы находятся только в стадии созревания. Подлинный диагноз развития должен уметь охватить не только завершившиеся циклы развития, не только плоды, но и находящиеся в периоде созревания процессы. Подобно тому, как садовник поступил бы неправильно, если бы, определяя виды на урожай, подсчитал только количество уже созревших фруктов в своем саду и не сумел оценить состояние деревьев, не принесших еще зрелого плода, так и педолог, который ограничивается одним определением созревшего, оставляя в стороне созревающее, никогда не может получить сколько-нибудь правильного и полного представления о внутреннем состоянии всего развития и, следовательно, не может перейти от симптоматического к клиническому диагнозу.

Определение несозревших еще на сегодняшний день, но находящихся в периоде созревания процессов и составляет **вторую задачу** диагностики развития. Эта задача и решается с помощью нахождения зон ближайшего развития. Мы поясним на частном примере умственного развития ребенка это в высшей степени важное в теоретическом и практическом отношении понятие.

При определении реального уровня интеллектуального развития ребенка или стандартного интеллектуального возраста в педологии пользуются большей частью методом тестов, заключающихся в том, что ребенку предлагают для решения ряд нарастающих по трудности и стандартизованных по годам детской жизни задач. Исследование определяет всякий раз, где лежит предел трудностей, доступных для данного ребенка, задач и какому стандартному возрасту он соответствует. Этим и определяется умственный возраст ребенка. Но при этом руководствуются всегда одним общепринятым и основным правилом: показательным для уровня умственного развития

ребенка принято считать только такое решение, которое осуществляется ребенком **самостоятельно** без всякой помощи со стороны. Принято считать, что показательным для ума является единственно и исключительно самостоятельное решение задачи. Если в ходе решения задачи ребенку был поставлен наводящий вопрос или дано руководящее указание, или показано, как надо решать задачу, такое решение не принимается во внимание при определении умственного развития.

В основе этого правила лежит убеждение, что несамостоятельное решение задачи лишено всякого значения или суждения об уме ребенка. На самом деле это убеждение находится в резком противоречии со всеми данными современной психологии. Оно возникло из старого неправильного и сейчас потерявшего всякое значение представления о том, что подражание какой-либо интеллектуальной операции может быть чисто механическим, автоматическим актом, ничего не говорящим нам об уме подражающего. Первоначально неправильность этого взгляда была разоблачена в зоопсихологии. Келер в своих опытах над человекоподобными обезьянами установил тот замечательный факт, что **животные могут подражать только таким интеллектуальным действиям, которые лежат в зоне их собственных возможностей**. Так, шимпанзе может воспроизвести показанные ей разумные и целесообразные действия только в том случае, если эта операция по типу и по степени трудности относится к той же самой категории, что и разумные и целесообразные действия, самостоятельно выполняемые животным. Подражание животного строго ограничено узкими пределами его собственных возможностей. Животное может подражать только тому, на что оно само способно.

Гораздо сложнее обстоит дело у ребенка. С одной стороны, и ребенок на различных ступенях своего развития может подражать далеко не всему. И его способность к подражанию в интеллектуальной области строго ограничена уровнем его умственного развития и его возрастными возможностями. Однако общим законом является то положение, что ребенок, в отличие от животного, может выходить в области подражания интеллектуальным операциям **более или менее далеко за пределы того, на что способен в области самостоятельных ра-**

зумных целесообразных действий или интеллектуальных операций. На этом различии ребенка и животного и основывается то, что животное неспособно к обучению в том смысле, в каком мы прилагаете это слово к ребенку. Оно поддается только дрессировке. Оно может приобретать только новые **навыки**. Оно может путем упражнения и комбинирования **усовершенствовать свой интеллект**, но оно неспособно к умственному развитию в собственном смысле слова путем обучения.

Таким образом, мы видим, что с помощью подражания ребенок всегда может сделать в интеллектуальной области больше, чем то, на что он способен, если предоставлять ему действовать только самостоятельно. Но вместе с тем мы видим и то, что возможности его интеллектуального подражания не безграничны, а строго закономерно изменяются соответственно ходу его умственного развития, так что на каждой возрастной ступени существует для ребенка своя определенная зона интеллектуального подражания, связанная с реальным уровнем его развития.

Говоря здесь о подражании, мы имеем в виду не механическое, автоматическое, бессмысленное, а разумное, основанное на понимании подражательное выполнение какой-либо интеллектуальной операции. В этом отношении мы суживаем значение этого термина, относя его только к области тех операций, которые более или менее непосредственно связаны с разумной деятельностью ребенка. С другой стороны, мы расширяем значение этого термина, применяя слово “подражание” ко всякого рода деятельности определенного типа, выполняемой ребенком самостоятельно, а в сотрудничестве со взрослыми или с другим ребенком. Все то, что ребенок не может выполнить самостоятельно, но чему он может **обучиться** или что может **выполнить под руководством или в сотрудничестве с помощью наводящих вопросов или помощи, оказанной в трудном пункте**, будет относиться нами к области подражания.

При таком определении этого понятия мы сразу можем установить симптоматическое значение этого интеллектуального подражания, широко используемое в диагностике умственного развития. Совершенно понятно, что то, что ребенок может сделать сам, без всякой помощи со

стороны, может быть показательно для уже созревших его способностей и функций. Они-то и определяются с помощью тестов, применяемых обычно для определения реального уровня умственного развития, поскольку испытания основаны исключительно на самостоятельном решении задач.

Но, как мы уже говорили, всегда представляется важным определение не только созревших процессов, но и созревающих. В отношении умственного развития ребенка мы и можем решить эту задачу с помощью определения того, на что способен ребенок в области интеллектуального подражания, если понимать этот термин в очерченном выше значении. Исследование показывает, что существует строгая генетическая закономерность между тем, на что способен ребенок в этой области, и его умственным развитием. То, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, он завтра становится способным выполнять самостоятельно. Это и означает, что, выясняя возможности ребенка при работе в сотрудничестве, мы определяем тем самым область созревающих интеллектуальных функций, которые в ближайшей стадии его развития должны принести свои плоды и, следовательно, переместиться на уровень его реального умственного развития.

Таким образом, исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня. Вся эта область несозревших, но созревающих процессов и составляет зону ближайшего развития ребенка.

Поясним на простом примере, как определяется зона ближайшего развития. Допустим, что в результате нашего исследования мы установили в отношении двух каких-либо детей, что они являются однолетками по своему умственному возрасту. Скажем, оба являются восьмилетками. Это значит, что оба они самостоятельно решают задачи той степени трудности, которая соответствует стандартному возрасту 8 лет. Тем самым мы определили реальный уровень их умственного развития. Но мы не прекращаем на этом наше исследование, а продолжаем его дальше. С помощью особо разработанных приемов для каждого данного метода мы испытываем, насколько оба ребенка способны к решению задач, выходящих за пределы стандартов для восьми лет. Мы

показываем ребенку, как нужно решить задачу, и смотрим – может ли он, подражая этому показу, выполнить решение; или мы начинаем решение задачи и предоставляем ребенку закончить ее. Или мы предлагаем ребенку в иных случаях решать задачи, выходящие за пределы его умственного возраста, в сотрудничестве с другим, более развитым ребенком; или, наконец, мы объясняем ребенку принцип решения задачи, ставим ему наводящие вопросы, расчленяем для него задачу на части и т.д. Короче говоря, мы предлагаем ребенку решать в сотрудничестве в том или ином виде задачи, выходящие за пределы его умственного возраста, и определяем, насколько далеко простирается такая возможность сотрудничества в интеллектуальной области для данного ребенка и насколько далеко она выходит за пределы его умственного возраста.

При этом оказывается, что один ребенок решает в сотрудничестве задачи, приуроченные стандартами, скажем, к 12-летнему возрасту. Его зона ближайшего развития опережает его умственный возраст на 4 года. Другой ребенок оказывается в состоянии продвинуться в сотрудничестве лишь до 9-летнего стандартного возраста. Его зона ближайшего развития охватывает только один год развития.

Теперь спросим себя: одинаковы ли оба ребенка, оказавшиеся одноклетками по достигнутому ими реальному уровню развития, в отношении всей картины их развития на сегодняшний день в целом? Очевидно, сходство и ограничивается только областью уже созревших функций, способных к самостоятельным применениям. Но в отношении созревающих процессов один ушел в 4 раза дальше по сравнению с другим.

Мы пояснили принцип диагностики незревших процессов и свойств на примере **умственного** развития ребенка.

Совершенно понятно, что в области определения **физического** развития ребенка окажется совершенно неприемлемым тот метод исследования, который нами только что описан в отношении интеллектуального развития. Но принципиально вопрос стоит и в отношении этой стороны развития, как и всех прочих, совершенно так же. Нам важно знать не только уже достигнутые ребенком пределы роста, но и другие процессы, из которых складывается физическое развитие ребенка. Нам важно знать также, как идет самый процесс созревания, который выя-

вит свои достижения в более позднем развитии. Если мы знаем ближайшие причины, от которых зависит рост ребенка, мы можем с помощью специальных приемов определить, как совершаются еще не созревшие процессы роста.

Мы не станем останавливаться на определении зоны ближайшего развития применительно к другим сторонам роста детской личности. Мы должны пояснить только теоретическое и практическое значение этого определения.

Теоретическое значение этого диагностического принципа заключается в том, что он позволяет нам проникнуть во внутренние каузально-динамические и генетические связи, определяющие самый процесс умственного развития. Как уже было сказано выше, социальная среда является источником возникновения всех специфических человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия идеальных и начальных форм. Развитие внутренних индивидуальных свойств личности ребенка имеет своим ближайшим источником его сотрудничество (понимая это слово в самом широком смысле) с другими людьми. Таким образом, когда мы применяем принцип сотрудничества для определения зоны ближайшего развития, мы тем самым получаем возможность непосредственно исследовать то, что и определяет ближайшим образом его умственное созревание, которое должно завершиться в ближайший последующий период его возрастного развития.

Практическое значение данного диагностического принципа связано с проблемой обучения. Подробное выяснение этой проблемы будет дано в одной из последующих глав. Сейчас мы остановимся только на одном самом важном и начальном ее моменте. Известно, что в развитии ребенка существуют оптимальные сроки для каждого вида обучения. Это значит, что только в определенные возрастные периоды обучение данному предмету, данным знаниям, навыкам и умениям оказывается наиболее легким, экономным и плодотворным. Это обстоятельство долгое время упускалось из виду. Раньше всего была установлена только нижняя граница этих оптимальных сроков

обучения. Известно, что 4-месячного младенца нельзя обучать речи, а 2-летнего грамоте, потому что в этом периоде ребенок не созрел еще для данного обучения. Это значит, что у него еще не развились свойства и функции, которые необходимы в качестве предпосылок для данного вида обучения. Но если бы существовал только этот нижний предел для возможности обучения в определенном возрасте, мы должны были бы ожидать, что чем позже начинается соответствующее обучение, тем оно должно даваться ребенку легче и тем оно должно оказываться плодотворнее, ибо в более позднем возрасте мы встречаемся и с большей степенью зрелости необходимых для обучения предпосылок.

На деле это оказывается неверным. Ребенок, начинающий обучать речи в 3 года или грамоте в 12 лет, т.е. слишком поздно, оказывается также в неблагоприятных условиях. Слишком позднее обучение оказывается также трудным и малоплодотворным для ребенка, как и слишком раннее. Очевидно, существует и верхний порог оптимальных сроков обучения с точки зрения развития ребенка. Слишком поздно оказывается в отношении обучения столь же плохо, как и слишком рано.

Как объяснить тот факт, что ребенок в 3-летнем возрасте, у которого мы встречаемся, несомненно, с большей степенью зрелости, внимания, сообразительности, моторики и других свойств, являющимися необходимыми предпосылками обучения речи, усваивает речь труднее и с меньшей для себя пользой, чем ребенок полутора лет, у которого мы имеем дело с несомненно меньшей степенью зрелости этих же самых предпосылок? Очевидно, причина заключается в том, что обучение опирается не столько на созревшие уже функции и свойства ребенка, сколько на созревающие. Период созревания соответствующих функций является самым благоприятным или оптимальным периодом для соответствующего вида обучения. Да это и понятно само собой, если принять во внимание то обстоятельство, что ребенок развивается в самом процессе и ходе обучения, а не завершает известный цикл своего развития предварительно, что учитель обучает ребенка не тому, что он уже умеет делать самостоятельно, а тому, чего он еще не умеет делать, но может выполнять с помощью обучения и руководства. Что, наконец, самый процесс обучения всегда совершается в той или иной форме

сотрудничества ребенка со взрослым и представляет собой частный случай того взаимодействия идеальных и начальных форм, о котором мы говорили выше, как об одном из наиболее общих законов социального развития ребенка.

Подробнее и конкретнее вся эта проблема отношения обучения и развития будет изложена в одной из последних глав, применительно к школьному возрасту и к школьному обучению. Но уже и сейчас нам должно быть ясно, что, поскольку обучение опирается на несозревшие, но созревающие процессы, а вся область этих процессов охватывается ближайшей зоной развития ребенка, оптимальные сроки обучения как для массового ребенка определенного возраста, так и для каждого отдельного ребенка определяются в каждом возрасте зоной его ближайшего развития. Вот почему определение зоны ближайшего развития имеет такое большое практическое значение в педологии.

То, что нами описано выше, т.е. определение актуального уровня развития и зоны ближайшего развития, составляет вместе то, что принято в педологии называть **нормативной возрастной диагностикой**. Нормативная возрастная диагностика имеет своей задачей определение с помощью **возрастных норм, или стандартов, данного состояния развития, характеризуемого как со стороны созревшего, так и несозревшего процесса**. В отличие от **симптоматической** диагностики, опирающейся только на установление внешних признаков, диагностику, стремящуюся к определению внутреннего состояния развития, обнаруживающегося в этих признаках, принято по аналогии с медицинскими науками называть **клинической диагностикой**.

Общим признаком всякой научной диагностики развития является переход от симптоматической диагностики, основанной на изучении симптомокомплексов детского развития, т.е. его признаков, к клинической диагностике, основанной на определении внутреннего хода самого процесса развития. “Нормативные данные не должны применяться механически или чисто психометрически. Мы должны не только измерять ребенка, мы должны истолковывать его” (Гезелл). Измерение, определение и приравнивание к стандартам симптомов развития должно явиться только средством для постановки диагноза развития.

Диагноз развития не должен заключаться только в получении ряда данных путем тестов и измерений. Диагностика развития является формой сравнительного изучения при помощи объективных норм как исходных точек. Она не только синтетична, но и аналитична.

Данные испытания и измерения составляют объективную основу сравнительной оценки. Схемы развития дают мерила развития. Но диагноз в истинном смысле слова должен основываться на критическом и осторожном истолковании данных, полученных из разных источников. Он основывается на всех проявлениях и фактах созревания. Синтетическая, динамическая картина тех проявлений, совокупность которых мы называем личностью, входит целиком в рамки исследования. Мы не можем, конечно, точно измерить черты личности. Нам с трудом удастся даже определить, что мы называем личностью, но с точки зрения диагностики развития мы должны следить за тем, как складывается и созревает личность (Гезелл).

Если мы ограничимся только определением и измерением симптомов развития, мы никогда не сумеем выйти за пределы чистого эмпирического констатирования того, что и так известно лицам, наблюдающим ребенка. В лучшем случае мы сумеем только уточнить и проверить их измерение. Но мы никогда не сумеем ни объяснить наблюдаемые в развитии ребенка явления, ни предсказать дальнейший ход развития, ни указать, какого рода мероприятия практического характера должны быть применены по отношению к ребенку. Такого рода бесплодный в объяснительном прогностическом и практическом отношении диагноз развития можно сравнить только с теми медицинскими диагнозами, которые ставились врачами в эпоху господства симптоматической медицины. Больной жалуется на кашель, врач ставит диагноз: болезнь – кашель. Больной жалуется на головную боль, врач ставит диагноз: болезнь – головная боль. Такой диагноз является, по существу, пустым диагнозом, так как исследователь не прибавляет ничего нового к тому, что он узнал из наблюдений самого больного и возвратил больному его же собственные жалобы, снабдив их только научной этикеткой. Пустой диагноз ничего не способен объяснить в наблюдаемых явлениях, ничего не может предсказать относительно их судьбы и ничего не может посоветовать в отношении практических мероприятий. Истинный же

диагноз должен дать объяснение, предсказание и научно обоснованное практическое назначение.

Точно так же обстоит дело и с симптоматическими диагнозами в педологии. Если в педологическую консультацию приводят ребенка с жалобами на то, что он плохо развивается в умственном отношении, что он плохо соотнобра[жает, запоминает, а психолог после исследования ставит диагноз: низкий коэффициент умственного развития – умственная отсталость, то он также ничего не объясняет, ничего не предсказывает и ничем практически не может помочь, как врач, который ставит диагноз: болезнь – кашель. Можно сказать без всякого преувеличения: решительно все практические мероприятия по охране развития ребенка, по его воспитанию и обучению, поскольку они связаны с особенностями того или иного возраста, необходимо нуждаются в диагностике развития. Применение диагностики развития к решению бесчисленных и бесконечно многообразных практических задач определяется в каждом конкретном случае степенью научной разработки самой диагностики развития и теми запросами, которые предъявляются ей при решении каждой конкретной практической задачи]¹.

Кризис 3 и 7 лет

(прочитана 16.04.33 г.)

Я хотел сегодня вернуться к той теме, которую мы с вами начали и не закончили, именно к теме относительно критических возрастов. Хотел бы сегодня закончить изложение учения о кризисе 3 лет, которое я начал, и о кризисе 7 лет, который отделяет дошкольный возраст от школьного.

Кризис 3 лет я связал бы с нашим последующим докладом о переходном возрасте, который будет в дальнейшем.

Если помните, я успел изложить в тот раз², когда говорил с вами о симптоматике 3-летнего кризиса, очень подробно перечислил целый ряд

¹ Вставка из кн.: Выготский Л.С. Детская психология / Под. ред. Д.П. Эльконина // Полн. собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т.4. 268 с.

² Стенограммы этой лекции нет.

симптомов, которые появляются при 3-летнем кризисе. Мы говорим об упрямстве, строптивости, своеволии, обесценении, протесте, одним словом, о целом ряде симптомов, в которых находит проявление 3-летний кризис, и как этот материал представлен в произведениях и описаниях, главным образом, буржуазных исследователей, наблюдавших ребенка в период развития 3-летнего кризиса в условиях семейного авторитарного воспитания. И нам осталось сделать некоторые теоретические выводы, т.е. попытаться определить, какие же события происходят в развитии ребенка, которые обуславливают наличие этих симптомов. Какой смысл, какое значение имеют эти симптомы.

Сегодня я должен сделать то же самое в отношении 7-летнего кризиса, и поэтому хотел бы, прежде чем перейти, предпослать несколько общих фраз к теории критических возрастов 3 и 7 лет.

Проблема педологии, как вы хорошо знаете, находится в очень ранней стадии развития, и когда говорим о теории давно изучаемых и открытых возрастов, мы по-настоящему теории этих возрастов не имеем, а имеем некоторые начатки теоретического подхода к осмыслению этого возраста. Дело становится сложным, когда говорим о проблеме [критических]¹ возрастов, которые не дискутировались и которые в европейской литературе начали освещаться недавно и освещены более скудно, чем стабильные возраста.

Вы помните, что мои попытки теоретически представить 3- и 7-летний кризисы являются самыми начальными грубыми попытками, которые основаны на некотором знании фактического материала, на некоторых собственных наблюдениях, потому что кризис связан с трудным детством, которое мне приходится видеть, и на некоторых попытках критически переработать кое-что из того, что предложено в теории этих возрастов, связать их с некоторыми общими представлениями, которые у меня сложились.

Это нечто в высшей степени предварительное и нисколько не претендующее на то, чтобы быть теорией этих возрастов, в некоторой степени даже субъективное.

Так что постараюсь резко ограничить фактическую сторону описания того истолкования, которое постараюсь дать.

¹ В стенограмме отсутствует.

Мы с вами уже видели, что в 3-летнем кризисе симптомы указывают, что при внутренней перестройке ребенка, которая совершается, кризис проходит по оси социальных отношений.

Позволю себе напомнить один-два симптома, которые мы с вами анализировали. Если помните, то мы говорили, что негативистическую реакцию, которая проявляется у ребенка 3 лет, надо резко отличать от простого непослушания ребенка; упрямство, которое проявляется здесь как типическая черта кризиса, также должно быть резко отличаемо от настойчивости ребенка. Если ребенок не хочет сделать того, о чем просят, или хочет сделать обратное, то это еще не будет сама по себе негативистическая реакция ребенка.

Вы, скажем, просите ребенка, который разыгрался, бросить игру и пойти спать. Он отказывается, это есть непослушание, но это не есть негативистическая реакция.

1. Негативистической реакцией становится с той минуты, когда ребенку безразлично то, о чем вы просите, или даже ему хочется сделать то, о чем вы его просите, а он все-таки отказывается. Мотив отказа, мотив поступка, заложен не в самой деятельности, к которой вы приглашаете ребенка, а заложен в отношении к вам.

2. Негативистическая реакция сказывается в отказе ребенка не в отношении того поступка, который просите сделать, а обнаруживается отношение к тому, когда его об этом просят, и поэтому истинной сущностью негативистической установки ребенка является – сделать наоборот, т.е. проявить акт простой деятельности, противоречия по отношению к тому, кто его об этом просит.

Точно так же упрямство. Матери очень часто говорят, жалуясь на трудных детей, что он упрям, настойчив.

Настойчивость и упрямство - это различные вещи.

Если ребенку очень хочется чего-нибудь достигнуть и он настойчиво этого достигает, это ничего не имеет общего с упрямством. Упрямство – будет такая реакция ребенка, когда ребенок настаивает на том, чего ему или совсем не хочется или давно перестало хотеться, или хочется не так сильно, чтобы соответствовало силе настойчивости, или когда ребенок настаивает не по самому содержанию предмета, а потому, что он это сказал, т.е. опять-таки, когда выступает соци-

альная мотивировка, чистая мотивировка, исходящая из содержания самой этой работы, самой этой проблемы.

Если помните, мы в тот раз разбирали с вами очень подробно, шаг за шагом, так называемое семизвездие симптомов кризиса и видели, что эти новые черты всегда связаны с тем, что ребенок начинает мотивировать свои поступки не из содержания самой ситуации, а из отношений с другими людьми.

Поэтому всегда будет мотив или “я”, или мотив моего отношения к другим. Это то, что мы видели в отношении негативизма и в отношении упрямства. Не буду повторять то, что говорил раньше.

Таким образом, мне кажется, что если просто обобщить фактическую картину симптомов 3-летнего кризиса, мы не можем не согласиться с теми исследователями, которые утверждают, что кризис 3 лет, в сущности говоря, есть оторвавшийся от отдельных симптомов, которые обобщаете, и протекает, во-первых, как кризис социальных отношений ребенка. Что существенно перестраивается во время этого кризиса? Социальная позиция ребенка по отношению к окружающим людям, раньше всего по отношению к авторитету матери, к авторитету отца и по линии кризиса его “я”, т.е. по линии выявления ряда поступков, мотив которых заложен в том, что связано с проявлением личности ребенка <...> Проще и короче говоря, кризис протекает по оси перестройки социальных взаимоотношений личности ребенка и окружающих людей.

Это относится почти ко всем кризисам, и к 7-летнему тоже. Поэтому, мне кажется, что так как эта сторона дела – внутреннее отношение ребенка к окружающим его людям – сравнительно мало у нас освещается, то по истории других детских возрастов мы должны предпослать теоретическому анализу кризиса несколько общих замечаний относительно того, с точки зрения каких понятий будем рассматривать вообще эти кризисы.

Я постараюсь кратко изложить общее содержание. Мне кажется, что, для того чтобы поставить этот вопрос на должную почву, необходимо ввести одно понятие, которое в науке давно введено и которое в педологии сравнительно мало было использовано в изучении социального развития ребенка, в смысле его внутреннего отношения к окружающим его людям, в смысле его как активного участника социальной ситуации.

Мы на словах всегда признаем, что надо изучать личность и среду ребенка в их единстве. Это бесспорное положение, которое нельзя себе представлять так, что на одной стороне находится влияние личности, а на другой средовое влияние, – то и другое на манер внешних сил связывается друг с другом и проистекает то и то.

Однако на деле очень часто поступаем именно так, что, желая изучить это единство, мы предварительно это единство разрываем на составные части и потом все-таки пытаемся наподобие двух механических сил, взаимно действующих, связать одно с другим. И все-таки в изучении трудного детства не можем выйти за пределы такой постановки вопроса: что сыграло главную роль, конституция или условия среды, психопатические условия генетического характера или условия внешней обстановки развития.

Мне кажется, что это упирается в две основных проблемы, в два основных понятия, которые сейчас хотел бы пояснить, потому что мы в отношении внутреннего отношения ребенка к среде не можем найти корня 3- и 7-летнего кризиса. Тут есть та теоретическая попытка, которую делаю на свой страх и риск, по которой должен оговориться в отличие от дальнейшего, где попытаюсь изложить общепринятый материал.

Первое, что надо заметить и что является главным недостатком при нашем практическом и теоретическом изучении среды, – то, что мы изучаем среду в ее абсолютных показателях. Кто практически работает по педологии, тот это знает хорошо. Приносят вам социально-бытовое исследование ребенка, где отражается кубатура жилплощади, спит ли ребенок отдельно, сколько раз ходит в баню, когда меняет белье, читаются ли в семье газеты, какое образование у матери, у отца. Это исследование – к ребенку годовалому, к младенцу, к подростку, все равно, одинаковое исследование безотносительно к самому ребенку. Мы изучаем какие-то абсолютные показатели среды, изучаем среду, полагая, что, зная абсолютные показатели среды, мы тем самым уже знаем, какую роль эти абсолютные показатели будут играть в развитии ребенка. Некоторые советские педологи в этом отношении возводят это абсолютное изучение среды в принцип, и, кажется, в учебнике [под редакцией А.Б. Залкинда]¹, который был выпущен, вы находите положение о том, что социальная сре-

¹ В стенограмме “АКВ”.

да ребенка в основном остается неизменной на всем протяжении его развития. Если иметь в виду абсолютные показатели среды, то в известной доле с этим надо согласиться. На самом деле это является совершенно ложным с точки зрения и теоретической, и практической. Теоретически ложной вот почему: ведь существеннейшее отличие социальной среды, среды ребенка, которая отличается от среды животного тем, что человеческая среда есть социальная среда, состоит в том, что ребенок есть часть живой среды, что эта среда никогда не является для ребенка внешней средой. Сказать, что среда ребенка есть социальная среда и сказать, что ребенок есть социальное существо, — значит, сделать отсюда вывод, что ребенок сам есть часть этой среды, т.е. нужна такая социальная ситуация, которая влияет на развитие ребенка, внутри которой сам ребенок не был бы участником этой ситуации. Следовательно, самый существенный поворот, который должен быть сделан при изучении среды, — это переход от абсолютных показателей среды к относительным показателям среды, т.е. изучать педологически среду, а это значит раньше всего изучить, что эта среда означает по отношению к ребенку, каково отношение ребенка к отдельным показателям этой среды. Грубо говоря, скажем, ребенок до года не говорит, речевая среда окружающих его родителей или людей остается неизменной. Говорил ли ребенок до года, после года, в абсолютных показателях речевая культура окружающих ребенка несколько не изменилась. Я думаю, что всякий согласится, что с той минуты, когда ребенок начал понимать первые слова, когда начал произносить первые осмысленные слова, его отношение к речевым моментам в среде, отношение речевой роли к ребенку очень изменилось. Простой пример показывает на важное принципиальное значение этого вопроса.

Оказывается, всякий шаг продвижения ребенка меняет влияние среды на него; меняется не только отношение к среде, но и влияние среды на него. Среда становится, с точки зрения развития, совершенно другой с той минуты, когда ребенок понял первые слова, перешел от одного возраста к другому.

Следовательно, можно сказать, что само педологическое изучение среды должно самым существенным образом измениться по сравнению с тем, как оно обычно практиковалось у нас до сих пор, и измениться прежде всего в сторону понимания того, что педолог изучает

среду не как таковую, не в ее абсолютных показателях, а в отношениях к роли ребенка, и что та же самая среда в ее абсолютных показателях есть нечто совершенно разное для ребенка годовалого, 3 лет и т.д.

Динамическое изменение среды по отношению к ребенку составляет главный предмет педологического анализа среды, отношение выдвигается на первый план.

Но там, где говорим об отношениях, естественно, возникает второй вопрос: отношение это никогда не есть чисто внешнее отношение, т.е. подробно возьмем ребенка, подробно возьмем социальную ситуацию, когда ребенок в самом деле есть участник этой социальной ситуации, разорвем и установим между ними отношения. Это невозможно, требуется введение некоторых новых понятий, это второе понятие, о котором я и хотел говорить.

Мне кажется, что одним из важных методологических вопросов является вопрос, как реально в теории и в исследовании подходят к изучению единства. Часто приходится говорить о единстве личности и среды, о единстве психологического и физического развития, о единстве речи и мышления. Что значит реально в теории и в исследовании подойти к изучению какого-нибудь единства в тех свойствах, которые присущи этому единству как таковому? Мне кажется, что это означает для исследования, для теории нахождение всякий раз ведущих единиц, т.е. нахождение таких долей, не разложимых на самые простые моменты этого единства, которые можно осязать, изучать, в которые соединены все свойства этого единства как такового.

Например, когда хотят изучить отношение речи и мышления, то отрывают речь от мышления, мышление от речи и затем спрашивают, что делает речь для мышления и мышление для речи. <...>

Если вы хотите знать, как возникает единство, как изменяется, как влияет на ход детского развития, то важно не разрывать единство на составляющие его части, потому что тем самым мы потеряем существенные свойства, которые присущи именно этому единству, а взять единицу этого единства в отношении речи и мышления.

В последнее время пытались высказаться, что за единицу, скажем, надо взять значение. Мне кажется, значение слова является частью слова, речевым образованием, потому что слово без значения не слово, и так как всякое значение слова есть обобщение, то оно является продуктом

интеллектуальной деятельности ребенка, является единицей мышления и речи, долей неразложимой. Верно или неверно это по данному конкретному случаю, нас не интересует.

Но я имею намерение, если это подтвердится в ходе дальнейших исследований и наблюдений, предложить единицу для изучения этого единства личности и среды. Эту единицу мы находим в том, что в психопатологии и психологии получило название переживания. Мне кажется, что переживание ребенка не есть такая простейшая единица, относительно которой нельзя сказать, что она собою представляет средовое влияние на ребенка или особенность самого ребенка, потому что переживание и есть единство личности и среды, как оно представлено в развитии. Так что в развитии единство средовых и личностных моментов совершается в ряде переживаний ребенка.

Но для этого нужно условиться, что такое переживание.

Мне кажется, что переживание нужно понимать правильно так, как оно установлено в современной психологии: переживание надо понимать как внутреннее отношение ребенка или человека к тому или иному моменту действительности.

Всякое переживание есть всегда переживание чего-нибудь. Нет переживания, которое не было бы переживанием чего-нибудь, как нет акта сознания, который бы не был актом сознания чего-нибудь. Но всякое переживание есть мое переживание. В современной конкретной теории переживание вводится как единица сознания, где все основные свойства сознания даны как таковые, в то время как во внимании, в мышлении не дано связи сознания. Внимание не является единицей сознания, а является каким-то элементом сознания, в котором нет ряда других элементов, причем единство сознания как такового пропадает, а вот действительной динамической единицей сознания, из которой складывается сознание, является переживание.

Переживание, как говорят, имеет биосоциальную ориентировку, т.е. нечто, находящееся между личностью и средой, означающее отношение личности к среде, показывает, что данный момент в среде означает для личности.

Переживание является определяющим моментом с точки зрения того, как тот или иной момент средового влияния действует на развитие ребен-

ка. Это, во всяком случае в учении о трудном детстве, подтверждается положительно на каждом шагу. Каждый анализ трудного ребенка, изменения развития, которое приводит к трудной воспитуемости, показывает, что существенным является не сама по себе ситуация, взятая в ее абсолютных показателях, а то, как ребенок переживает эту ситуацию.

В литературе описана много раз и мною сделана попытка описания нескольких случаев, где в одной и той же семейной ситуации мы имеем у разных детей разные изменения развития, потому что одна и та же ситуация по-разному переживается, имеет разное переживание у детей.

Я хотел бы обратить внимание на то, что в переживаниях, следовательно, даны, с одной стороны, среда в ее отношении ко мне, в том, как я переживаю эту среду, с другой – то, как в переживаниях сказываются все особенности развития моей личности. Один автор говорит, что переживание есть ... личность в ее настоящем. Он имеет в виду, что в переживании моем сказывается то, в какой мере все мои свойства, как они сложились в ходе моего развития, в какой мере они участвуют в эту определенную минуту. Не все свойства участвуют в определении этого настоящего, важны те, которые в этом участвуют. В переживании, в характере, способе переживания [отражаются]¹ доли неразложимого единства среды и личностного момента с точки зрения, как они сплетены в этом единстве, в развитии ребенка. Если сделать некоторое общее формальное определение, мне кажется, было бы правильно сказать, что среда определяет развитие ребенка через переживание среды, и самым существенным, следовательно, является переход от абсолютных показателей среды к личности и личности к среде, потому что ребенок есть часть социальной ситуации, что это отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка, если можно так выразиться; силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка.

Если это верно, если положение имеет некоторый вес теоретический, то это обязывает педолога к глубокому анализу внутренних переживаний ребенка, т.е. изучение среды переносится в значительной степени ² внутрь самого ребенка, а не только в изучение того, в какой внешней обстановке живет ребенок. Анализ становится очень слож-

¹ В стенограмме отсутствует.

² Так в стенограмме.

ным, и поэтому сразу мы наталкиваемся здесь на теоретические трудности огромного характера. Но все же в отношении отдельных педологических проблем, в отношении развития характера, в отношении критических возрастов, в отношении трудного детства отдельные моменты, связанные с этим анализом переживаний, как-то уясняются, как-то становятся видными.

Каковы они в приложении к учению о критических возрастах?

Внимательное изучение критических возрастов показывает, что в них происходят смены основных переживаний ребенка, основных типов его переживаний. Вы переходите от одного возраста к другому. 3-летний кризис, в моих глазах, представляется раньше всего моментом перехода или перелома, который выражается в том, что от одного типа переживаний, т.е. от одного способа переживаний среды, ребенок переходит к другому. Я бы сказал примерно так, что всякий кризис знаменует собою, в первую очередь, такое изменение переживания, которое аналогично тому примеру, который я приводил раньше относительно речи.

Среда как таковая не меняется для ребенка в 3 года. Родители продолжают зарабатывать столько же, сколько раньше, на каждого едока тот же бюджетный минимум или максимум, столько же выписывается газет, так же часто меняется белье, та же жилплощадь, и родители не изменили своего отношения к ребенку. Ведь наблюдатели, которые исследуют кризис, говорят, что без всякой внешней причины ребенок, который был так хорош, послушен, ласково привязан, вдруг становится капризным, злым, упрямым. Этот внутренний характер кризиса подчеркивают все буржуазные исследователи. Огромное большинство из них объясняют внутренний характер всякого кризиса биологическими причинами.

Одна из наиболее распространенных теорий для объяснения кризиса [13 лет]¹ заключается в том, что проводится параллель между половым созреванием [и кризисом]², и в основе кризиса видят внутренне заложенное биологическое созревание ребенка, находящее свой источник в изменении развития.

¹ В стенограмме отсутствует.

² В стенограмме отсутствует.

Другие авторы, как Бузман, которые хотят подчеркнуть значение социальной среды в этих моментах, указывают на правильный момент, что кризис имеет совершенно разное течение, в зависимости от того, в какой среде он протекает.

Но точка зрения Бузмана принципиально не отличается от той точки зрения, которая рассматривает кризис как чисто эндогенное развитие. Кризис, он считает, как все особенности, заложенные в ребенке ... но его ... проявление, изменение в разной среде.

Возникает основная мысль, которая, вероятно, послужит для нас с вами предметом дискуссии и разногласий, возникает вопрос, который для меня всегда центральным является, когда думаю о критическом возрасте, что все исследования буржуазные, все целиком неверны или неверны в какой-то своей части. Раньше начнем с фактической стороны дела. Мне представляется, что буржуазные исследователи имеют дело с очень ограниченным кругом наблюдений, т.е. всегда наблюдается ребенок в условиях буржуазной семьи и определенного типа воспитания. Небольшие исследования показывают, что в других условиях воспитание это протекает по-разному.

Первая работа с детьми, переходящими из яслей в детский сад, говорит о том, что кризис течет иначе, чем кризис детей, проходящих начальное дошкольное воспитание. Однако все-таки основной факт подмечен верно, т.е. кризис, во-первых, всегда имеет место во всяком нормально текущем детском развитии. 3-летний, 7-летний возрасты в педологическом смысле всегда будут поворотными пунктами в развитии, всегда будет такое положение вещей, когда внутренний ход детского развития завершил какой-то цикл, и переход к следующему циклу будет обязательно переломным, и один возраст не втекает в другой.

Один возраст как-то преломляется, перестраивается, чтобы дать начало новому этапу в развитии. Это – первое. Второе, что является верным в этих положениях, это то самое общее, самое наивное впечатление, которое вынесли наблюдатели кризиса 3 лет, что ребенок как-то вдруг изменился неузнаваемо. На протяжении 3–5 месяцев он – не тот ребенок, который был раньше, и я лично думаю, что верен тот факт, который указывает, что кризис протекает (в этом его непонятность) как какой-то процесс, где-то внутри начавшийся и мало понятный для ок-

ружающих, поскольку не связан с изменениями, происходящими вокруг ребенка. Проще говоря, кризис представляет те существенные особенности, что он представляет цепь внутренних изменений ребенка при относительно незначительных внешних изменениях. Например, когда ребенок пошел в школу, он меняется на протяжении школьного возраста год от года (и это нас не удивляет), т.к. изменилась вся ситуация, в которой растет ребенок, т.е. вся обстановка его развития. Когда ребенок из яслей пришел в детский сад, не удивляет, что дошкольник изменился, здесь изменение ребенка находится в связи с теми изменениями, которые произошли в условиях его развития. Существенным для всякого кризиса будет то, что внутренние изменения происходят как-то несоизмеримо в большем размере, чем изменения внешней обстановки, и поэтому всегда производят впечатление внутреннего кризиса.

Это то, что является предметом спора всегда, когда приходится говорить о критическом возрасте, но мое впечатление заключается в том, что кризисы действительно имеют внутреннее происхождение и заключаются в изменениях внутреннего характера <...>

Здесь нет точного соответствия между внешними и внутренними изменениями в судьбе ребенка, которые наблюдаются при переходе от дошкольного возраста к школьному. Ребенок впадает в кризис. Что так резко изменилось вовне? Ничего. Что изменилось вовне для 3-летнего ребенка? Ничего. Почему ребенок резко в короткий срок меняется? Моя мысль заключается в том, что надо возражать не против буржуазных теорий критического возраста, не против того, что кризис является очень глубоким, внутренне вплетенным в ход детского развития процессом, а надо возражать против понимания самой внутренней природы процесса развития. Если вообще все внутреннее в развитии понимать как биологическое, – в конечном счете это изменение желез внутренней секреции, – я бы не назвал критические возрасты возрастными внутренними развитиями. Но я думаю, внутреннее развитие совершается всегда так, что мы имеем на деле единство личностных и средовых моментов, т.е. всякий новый шаг в развитии непосредственно определяется предшествующим шагом, т.е. всем тем, что уже сложилось и возникло в развитии на предшествующей стадии. Правда, это значит понимать развитие как связанный процесс, где всякое последующее связано с предыдущим

и тем настоящим, в котором эти сложившиеся прежде особенности личности сейчас проявляются, сейчас действуют. Мне кажется, что если только правильно понять природу внутреннего процесса развития, то никаких возражений теоретических, во всяком случае против того, чтобы понимать кризис как внутренний кризис, не может быть. Я лично представляю себе внутренний процесс развития, измеряемый в этих единицах переживания так, как попытался объяснить до сих пор. Мне представляется, что за всяким переживанием стоит реальное воздействие среды, но только реальное воздействие среды в динамическом отношении к ребенку. С этой точки зрения я позволил бы сказать, что существом всякого кризиса является перестройка внутреннего переживания, которая, по видимости, коренится в изменении основного момента, определяющего отношение ребенка к среде, именно в изменении потребностей и побуждений, которые движут поведение ребенка. Рост и изменение потребностей и побуждений представляет собою наименее осознанную, наименее произвольную часть нашей личности, и при переходе от возраста к возрасту у ребенка возникают новые побуждения, новые мотивы, иначе говоря, двигатели его деятельности претерпевают переоценку ценностей. То, что для ребенка было существенно важным, направляющим только что, становится для него относительным или неважным на следующей ступени. Поэтому мне кажется, что эта перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей есть основной момент при переходе от возраста к возрасту, и при переходе от возраста к возрасту меняется среда, т.е. меняется отношение ребенка к среде. Иное начинает интересовать ребенка, иная деятельность возникает у ребенка, и перестраивается сознание ребенка, если сознание понимать как отношение к среде.

Я думаю, что все, что сказал до сих пор, станет яснее и понятнее, когда перейдем сейчас конкретно к попытке теоретически объяснить 3- и 7-летние кризисы. Здесь должен напомнить то, о чем однажды говорил. Для меня объяснить какой-нибудь возраст — это значит указать на то новое, что возникает в этом возрасте. Теория возраста для меня всегда есть ответ на вопрос, что возникло в этом возрасте такого, чего нет во всех предшествующих возрастах ребенка, и поэтому центральный вопрос о критических возрастах — это о природе тех новообразова-

ний, которые здесь возникают. Возникает вообще что-либо новое в критическом возрасте, и что именно? Я пытался дать такой ответ на этот вопрос: мне кажутся правильными фактические наблюдения многих буржуазных исследователей, которые считают, что критический возраст имеет негативную окраску, что в этих возрастах на первый план выступает не столько созидательная (роль) деятельность развития, сколько разрушительная <...> Но вместе с тем, мне кажется, и последние не правы, противоречат собственным фактам, когда не обращают внимания на те специфические новообразования, которые возникают в переходных возрастах. Эти новообразования являются новообразованиями в полном смысле этого слова, т.е. действительно в развитии возникает нечто новое, чего в предшествующем возрасте не было и что является существеннейшим моментом для перехода ребенка в следующий возраст, без чего не может наступить следующий возраст. Но эти новообразования специфического характера. Новообразования одного года отличаются от новообразования стабильных возрастов тем, что в стабильном возрасте, когда возникает новообразование, оно является приобретением человека в дальнейшем. Например, ребенок начал ходить, так он всю жизнь будет ходить, он начал говорить – это приобретение на всю жизнь. Он научился грамоте – он всю жизнь будет грамотен. Но если ребенок произносит в 6 месяцев первые слова, то это не просто новообразование, а такое новообразование, которое имеет связь на время критического возраста, но без которого не может возникнуть новое образование следующего стабильного возраста. Оно является специфическим для критического возраста.

Это то, что, по-видимому, вызывает сомнение у людей, теоретически занимающихся этим вопросом.

Перехожу к теории, которая сама по себе является более или менее не субъективной, но только попытаюсь с субъективной точки зрения представить себе.

Я спрашиваю себя, какие специфические новообразования приходящего характера возникают в кризисе 3 лет, что стоит в развитии по всем тем симптомам, которые изучали до сих пор. Это новообразование, которое изложено, может быть обозначено и обозначается очень часто с полным основанием, одним словом, которое в психологии су-

ществовало, это слово – “гипобулика”. Кречмер это понятие пытался объяснить генетически и пытался выдвинуть учение о том, что воля в развитии у ребенка проходит через ряд стадий так, что на каждой стадии представляет качественно новое образование, чем на последующей, и предложил называть гипобуликой раннюю стадию в развитии детской воли.

Кречмер сделал одну важную ошибку, которая сейчас всеми осознается как ошибка. Она заключается в том, что Кречмер смешал два возраста: кризис возраста одного года и кризис возраста 3 лет.

Кречмер изучение гипобулики относит к кризису первых лет жизни. Я пытался указать на одно из извращений кризиса первого года жизни. В детстве это обнаруживается в некоторых наклонностях ребенка, который переживает кризис первого года жизни в некоторых припадках гипобулического характера; это нормальные припадки, имеющие психологическое объяснение и внешне проявляющиеся в бурном двигательном разряде, отказе ребенка от чего-нибудь, целым рядом бурных обильных движений. Ребенок, находящийся в периоде кризиса одного года, если чем-нибудь недоволен, очень часто садится на пол, ложится на спину, бросается на пол, бьет ногами и руками. Для кризиса первого года жизни самой существенной чертой гипобулики является то, что воля и аффект являются недифференцированными, т.е. для ребенка волевой мотив его поведения вытекает из мгновенного аффекта, который овладел сейчас ребенком. [Это явление]¹ недифференцированности воли и аффекта приводит к тому важному разложению, которое Кречмер делает между волей в собственном смысле и гипобуликой. Когда наблюдаете гипобулические особенности и психологические особенности, то говорите, что самым существенным отличием гипобулического поступка от волевого является то, что гипобулический поступок руководится разряжением, а волевой поступок руководится мотивом. Характер побуждений совершенно разный.

На волевой поступок можно подействовать контрмотивом, доказательством; на гипобулический поступок можем воздействовать резкими средствами гипобулического же характера: запретом, резким окриком, т.е. чем-то таким, что сейчас же изменяет аффективное состояние

¹ В стенограмме “Этот аффект”.

самого ребенка. На самом деле я думаю, что, если вы только припомните тот анализ, который я пытался дать симптомам 3-летнего кризиса, мы видели, что как раз самой существенной чертой 3-летнего кризиса является дифференциация аффекта и воли; самая существенная черта всех этих симптомов заключается в их известной противоречивости. Сегодня напомним значение негативистического упрямства. Аффект ребенка влечет в какую-то сторону и не мотивирует его негативистической реакции, ребенок негативирует, несмотря на то, что не хочется. Ребенок заупрямился на чем-нибудь, как бывает часто; желая сломить ребенка, вы тоже заупрямились, и ребенок знает, что ничего не выйдет, он был бы рад, если бы кто-нибудь вышел из этого положения, но он продолжает упорствовать, как бы находясь в состоянии ... Кто знает детей трудных, тот согласится со мной, что никогда ни негативистическая реакция, ни реакция упрямства не проявляется в состоянии бурного аффекта. Если кто-нибудь скажет, что ребенок негативирует, а вы придете и увидите, что ребенок в действительности находится в состоянии аффекта, вы будете знать, что негативистической реакции нет.

Признаком негативистической реакции является то, что упрямство, настойчивый поступок ребенка находятся вне налаженной аффективной мотивировки, а иногда в резком противоречии с этой мотивировкой.

У КАЦ¹ есть книжка разговоров с детьми, где записывались в течение целого ряда лет разговоры, и идея заключается в том, что единицей речи является не фраза, а разговор, т.е. целая связанная тема, которая оформляется, как он говорит, мотивом. Кусок живого отношения между родителями и детьми: родители со старшим ребенком 6 лет отправились в пригородное место на лодке, маленького с собой не взяли по некоторым причинам – он спал. Когда вернулись, его застали на ногах, и он знал, что катались без него. Он рассердился и стал рассказывать, что когда вырастет большой, то поедет в Америку, возьмет моторную лодку, прицепит еще 100 моторных лодок и поедет один. Мать говорит, что поедет на пароходе и будет его встречать, махать ему с берега платочком. Тогда ребенок говорит, что он не поедет в Америку, а называет другой пригородный город, который, видимо, для него так же далек, как Америка, и т. п. Ребенок не успокаивается. Тогда мать начинает

¹ Так в стенограмме.

предлагать что-либо такое, что было бы для него более соблазнительным, чем это, и предлагает одно из самых любимых занятий, которое не часто дается, — зоологический сад. Ребенку хочется пойти в зоологический сад, но он заупрямился, доводит реакцию до конца. Ребенку хочется идти в сад, он потом начинает плакать в своем упрямстве, потому что уходит старший мальчик, уходит мать, но он, несмотря на то, что ему хочется, все-таки, как бы против своей воли, против того, что ему хочется, остается здесь и начинает сколачивать лодку. Это типичный пример негативистической реакции или реакции другого типа, но близкой к этому, которая действует вопреки желанию ребенка. Ребенку сильно хочется чего-то другого, если бы кто-нибудь взял, встряхнул, вывел из этого состояния, это было бы хорошо, но это действует как навязчивый мотив, который не позволяет ему освободиться. Таким образом, именно дифференцированный аффект и воля составляют самую отличительную черту всех симптомов, о которых говорим. Это есть гипобулика в настоящем смысле слова. Там, где воля не дифференцирована от аффекта, там вообще нет воли, там есть аффект, момент стремления, момент, возникший из желания, чувство, которое сейчас руководит теми или иными поступками. Там, где ребенку может хотеться одного, а он будет делать другое под влиянием мотива, там будем иметь дело с волей, хотя очень примитивной волей, но волей в собственном смысле слова. Чтобы понять до конца общий корень, из которого растут симптомы 3-летнего возраста, нужно остановиться на двух моментах. Во-первых, должны себя спросить, что же является в этой воле волевым, что скрывается за словом волевой. Мне кажется, что этот анализ дает совершенно ясный ответ. Этот 3-летний ребенок, который хочет пойти в зоологический сад, но продолжает дома безнадежно сколачивать моторную лодку, знает, что он ее не сколотит. Почему делает? Потому что мотивом его поведения в данном случае является его отношение к матери, и оно выступает на первый план и совершенно заслоняет его отношение к своим собственным желаниям.

Социальное отношение ребенка к другим и утверждение известной тенденции, которая возникла в отношении его самого, его “я”, является основным мотивом его поведения. Проще говоря, отношения как таковые есть отношения с людьми, они становятся мотивом его деятельно-

сти, совершенно не зависимыми от наружных аффектов <...> Ведь ребенок понимает, что в Америку не поедет, что он лодку не сделает, он понимает и то, что не может мать взять на прогулку, когда прогулка состоялась. Так что никакого реального удовольствия ребенок не ожидает от той ситуации, в которой находится, и он хочет пойти в зоологический сад, но он остается дома и продолжает это делать. Почему, какой смысл имеет поступок? Этот смысл – сделать нечто в сфере своих отношений к матери или сделать назло, что не пойдет, или показать, что он еще себя покажет и что он будет вести себя по отношению к ней так, как она ведет себя по отношению к нему. Одним словом, мотивом становится само отношение как таковое.

Остается ответить на последний вопрос: что же делает это поведение ребенка гипобулическим и выделяет от волевого поведения ребенка дошкольного возраста? То противоречивое положение, которое называется в том, что ребенок делает эти отношения другим мотивом своей деятельности, оторвано от своих собственных желаний и фактически делает вопреки собственным желаниям. Иначе говоря, получается парадоксальное явление, когда существенным содержанием 3-летнего кризиса является дифференцировка воли от аффекта.

3-летний кризис производит странное впечатление. Это есть возраст, когда у ребенка рождается впервые воля, деятельность волевого типа поведения, а с другой стороны, воля владеет ребенком, то есть каждое волевое переживание носит характер нашего переживания, и кто видел ребенка, который упрямится, тот видел, за редким случаем, что этот ребенок сам находится в неприятном состоянии, в аффективном разладе с собою; и правильно поступают те исследователи, которые в этих 3-летних реакциях видят проявление всякого нашего состояния, нашей реакции.

Я спрашиваю, если вы видели когда-нибудь ребенка, который негативирует и делает наоборот по сравнению с тем, о чем вы просите, но при этом хитро подсмеивается, т.е. получает удовольствие от того, что делает, перед вами игра этого ребенка, любое другое психологическое проявление, но не негативировка.

Когда мы объясняем новообразования критического возраста, должны объяснять две вещи: во-первых, что нового появляется, что де-

лает новообразование, а во-вторых, должны объяснить, почему это не есть волевое, почему это есть преходящее. Именно потому, что здесь имеем дело с такой волей, которая является еще антиподом воли. Это воля, которая владеет самим ребенком. Нет волевого механизма, с помощью которого ребенок приобретает известную свободу в своих действиях, это такая ступенька в развитии воли, когда воля владеет, когда ребенок сам оказывается максимально неспособным в этих волепроявлениях.

Поэтому правильно не согласиться с тем положением, что в ходе дальнейшего развития с отмиранием кризиса гипобулика перестает существовать как своеобразие, приобщающее всякого ребенка к типу трудного ребенка. Гипобулические способы поведения уступают место развитию волевого поведения ребенка, входят составной частью в момент, который бывает в дошкольном возрасте.

В дошкольном возрасте хорошо знаем, что связано с кризисом, все подчиняется правилам при игре, которая совершается независимо от момента аффекта. Общий ход развития ребенка в дошкольном возрасте, новые отношения, которые возникают здесь между ребенком и родителями даже в условиях авторитарного воспитания – все это в широкой степени вытекает из того, что, во-первых, ребенок в 3-летнем возрасте перешел гипобулическую стадию. Бескризисное развитие – есть развитие, приводящее к безволию.

Если в одной фразе попытаться резюмировать, что я пытался сказать о 3-летнем кризисе, я бы сказал, что с точки зрения развития здесь произошло следующее: **каждый кризис представляется эмансипацией ребенка, ростом его деятельности, отделением его от окружающих, но таким отделением, такой дифференцировкой, такой деятельностью, которые не означают обязательно замыкание ребенка, а означают возникновение более сложных отношений ребенка.**

Чем более эмансипирован ребенок, тем в более сложные и активные отношения вступает с окружающей средой. Я много раз приводил положение, которое гласит, что ребенок в момент рождения отделяется от матери физически, но не отделяется от нее биологически. Это верно. Ребенок, который начинает говорить и ходить, отделяется от мате-

ри уже в значительной степени биологически, но не отделяется психологически, фактически является деятельным участником ситуации, но ребенок никогда до 3-летнего кризиса не осознает сам, что есть какое-то отношение с окружающими. Ребенок до 3 лет иногда делает назло матери, иногда делает приятное матери, сердится, радуется, но никогда не делает чего-нибудь такого, чтобы сделать назло осознанно. И отношения существуют, но он не осознает отношения с окружающими. Когда ребенок в 3-летнем кризисе выходит в своем поведении из-под влияния непосредственного аффекта, который определяет его поведение сейчас, он становится на такую ступень самостоятельности, когда его отношения с окружающими еще в какой-то самой примитивной форме становятся уже отношениями; и я считаю, что это не случайный факт, что после 3-летнего кризиса у ребенка появляется игра с ролями. Никто не видел ребенка, не достигшего 3-летнего возраста, который бы играл ролями, т.е. был бы сейчас матерью, через минуту милиционером и т.д. Это понятно, потому что ребенок до 3 лет внешне подражает чему угодно, он видит, что мать качает ребенка, он может кормить куклу и т.д., но эта кукла не будет ребенком, и он не будет сам менять свою роль, но как только ребенок преодолел 3-летний кризис, так начинается игра, связанная с ролями, начинается игра, где сердцем игры очень часто является не внешняя сама по себе ситуация, а игра с известными отношениями. Возьмем мещанскую обстановку, в которой развивается ребенок, которая содействует тому, что у ребенка развивается семейная игра, в мать, в детей и во все остальное. Что является предметом, содержанием этой игры? Главное ребенок в игре активно воссоздает и раскрывает те отношения, которые видел раньше. Дети в игре его слушаются так, как он на самом деле слушается свою мать, он в игре разговаривает с другим ребенком так, как разговаривают его родители о том, что делается. Новым в его игре является то, что делает предметом нового активного произвольного осознания, ситуацию, среду, отношения, которые стали для него сейчас новыми, он их открыл.

Для ребенка, пережившего 3-летний кризис вообще, возникли отношения: он открыл, что как-то к нему относятся и он как-то относится к другим, что есть отношения матери и его, что может сам производить такие отношения по отношению к другим.

Долго говорить об этом не буду, но если проследить значение 3-летнего кризиса в дальнейшем возрасте, то можно увидеть, что они аналогичны тому значению, которое может иметь образование детской речи для развития будущей речи. Хотя внешне ... не похожа абсолютно на эту речь.

Позвольте в оставшееся время коротко рассказать о кризисе 7 лет. Я не стану, времени нет, да и нет надобности так же подробно останавливаться на 7-летнем кризисе, так же подробно излагать симптоматику. Я изложу самые основные черты, тем более что 7-летний кризис гораздо лучше знаком нашим педологам. Постараюсь показать теоретические попытки к некоторому приближению понимания того, что происходит с ребенком в 7 лет.

Если для ребенка, пережившего 3-летний кризис, коренным образом изменилось его отношение к среде, целый ряд моментов одного переживания сменился переживаниями другого характера, то для меня означает, что среда для ребенка стала другой, что единство личностных и средовых моментов сделалось совершенно новым; сказать, что наступили новые переживания, что старые переживания сменились новыми в кригическом возрасте, — это значит сказать, что один тип единства среды и личности в развитии сменился совершенно другим. Отсюда следует понимать, что наступила новая эпоха в развитии.

7-летний кризис был открыт раньше всех остальных и описан. Все знают, что семилетке присуще такое строение существа, когда ребенок начинает выходить из себя, как-то механически быстро вытягивается, что указывает на целый ряд изменений органического характера. Называется этот возраст сменой себя, возрастом вытягивания. Действительно, ребенок резко изменяется, но эти изменения носят более глубокий, более сложный характер, чем изменения, которые наблюдаются в 3-летнем кризисе. Было бы очень долго, если бы мы остановились на всей симптоматике 7-летнего кризиса, потому что они чрезвычайно многообразны. Позвольте передать то обычное, общее впечатление от этого кризиса, которое обычно передают исследователи и наблюдатели.

В чем самое существенное, внешнее, непосредственное, что бросается в глаза, когда ребенок входит в 7-летний кризис, для самого простого наблюдателя? То, что ребенок вдруг утрачивает свою наи-

вность и непосредственность в его поведении с окружающими, становится каким-то не таким непосредственным, не таким наивным, как раньше, и не таким понятным во всех проявлениях, как было до того. Я поясню на двух примерах, с которыми часто приходится сталкиваться у всех почти семилеток, в особенности в трудном детстве, которые в сгущенном виде содержат перелом этого кризиса. Иногда рассказывают так, что начал манерничать, гримасничать, как-то ходит не так, как ходил раньше, что-то нарочитое, нелепое, искусственное появляется в поведении ребенка. Это один тип. Часто говорят, что что-то появилось, какая-то неуместная вертлявость, паясничанье, клоунада, ребенок строит из себя шута. Ребенок и до 7 лет будет гримасничать, но никто не скажет о ребенке того, что только сейчас говорил. Почему бросается в глаза это немотивированное паясничанье? Когда ребенок смотрит в самовар, где изображение уродливое, или строит гримасы перед зеркалом, он просто забавляется, но когда ребенок входит изломанной походкой в комнату, говорит писклявым голосом, это немотивированно, это бросается в глаза. Никто не станет удивляться, если ребенок раннего возраста говорит глупости, шутит, играет, но если ребенок строит шута, тогда вызывает осуждение, а не смех, это производит впечатление немотивирования. Таким образом, в этих чертах находят свое проявление те впечатления потери непосредственности и наивности, которые присущи ребенку более раннего возраста. Я думаю, что внешне это впечатление правильно, что действительно существенным, внешне отличным признаком у 7-летнего ребенка является утрата детской непосредственности, появление странностей, не вполне понятных, иногда несколько вычурные, искусственные, манерные, натянутые признаки поведения.

Мы могли бы пойти таким путем, чтобы вскрыть все фактическое содержание, стоящее за этим впечатлением, так проанализировать симптомы, как делали в отношении 3-летнего, но для краткости сделаем иначе, попытаемся сразу подойти к объяснению, предполагая, что поведение 7-летнего ребенка более хорошо известно и легче воспроизвести в уме.

Сумейте следить за тем, что говорю, и проверяйте с тем опытом, который имеется в отношении этих детей.

4 Самыми существенными чертами этого 7-летнего кризиса является то, что можно было бы назвать дифференциацией внутренней и внешней сторон личности ребенка. Что скрывается за этим впечатлением наивности и непосредственности поведения ребенка до этого кризиса? Наивность и непосредственность означают, что ребенок снаружи есть такой, как внутри; то, что внутри, и то, что [проявляется вовне]¹, – мало дифференцировано друг от друга. Одно спокойно протекает, переходит в другое, одно непосредственно читается нами как обнаружение этого второго. Какие поступки называем непосредственными? У нас, взрослых людей, детской непосредственности, наивности очень мало, и они производят комическое впечатление. Например, комический актер Чарли Чаплин имеет одно главнейшее условие своего комизма, что, играя серьезных людей, начинает вдруг вести себя с необычайной непосредственностью и наивностью.

Что значит утеря этой непосредственности? Это означает очень простой момент, именно привнесение интеллектуального момента в наши поступки. Между переживанием и непосредственным поступком вклинивается именно такой интеллектуальный момент, и мы сейчас увидим, в чем он заключается. Что является полной противоположностью наивному и непосредственному действию, пока оно свойственно ребенку? Обдуманый и сознательный поступок. Это не значит, что 7-летний кризис переходит от непосредственного, наивного, недифференцированного переживания к этому крайнему полюсу, но возникает действительно в каждом его переживании, в каждом его проявлении некоторый интеллектуальный момент, который должен сейчас найти. В чем он заключается? Это одна из самых сложных проблем современной психологии личности и современной психопатологии, которую не сумею, вероятно, хорошо изложить, но которую попытаюсь объяснить на примере, – проблема, которую можно было бы назвать смыслом переживаний. Мы возьмем по аналогии с внешним восприятием, тогда будет это яснее. На минутку забудем, о чем говорим, и возьмем внешнее восприятие. Вы знаете, что существенным отличием человеческого восприятия является то, что наше восприятие является осмысленным восприятием, предметным, воспринима-

¹ В стенограмме “делает вообще”.

ется комплекс впечатлений, которые одновременно осознаются вместе с внешними впечатлениями. Я сразу вижу, что это часы. Чтобы понять особенность человеческого восприятия, нужно сравнить с тем больным, нервным, мозговым заболеванием, при котором утрачивается эта способность. Такому больному если покажут предмет, он будет потрясен, он видит, но не знает, что это такое, и когда начнете заводить часы или вдруг возьмете к уху и послушаете, идут ли, или взглянете, который час, он говорит тогда, что это должно быть часы. Он тогда догадывается, что то, что видел, — это есть часы. У нас с вами в одном акте сознания и то, что я вижу, и то, что это есть часы. Анализ того, что это означает, очень сложный, он показывает, что это всегда означает тот факт, что наше восприятие составляет не самостоятельную часть процесса наглядного мышления.

Наше восприятие лишь легализировано. У нас в единстве совершается процесс наглядного мышления с его смысловым обозначением этих вещей. Когда я говорю, что эта вещь есть часы, или когда вижу, что это часы, а потом вижу на башне какие-нибудь часы, которые абсолютно не похожи, это значит, что воспринимаю данную вещь как представителя определенного класса вещей, т.е. обобщаю. Короче говоря, в каждом восприятии совершается обобщение. Сказать, что наше восприятие есть смысловое восприятие, это сказать, что всякое наше восприятие есть восприятие обобщенное.

Что это значит? Мне кажется, можно так пояснить: если бы я смотрел на эту комнату, не обобщая, т.е. так, как смотрит агностик или как смотрит животное, то для меня впечатление вещей вступило бы в такое отношение друг с другом, в каком находится в зрительном моем поле; а так как я их обобщаю, это значит, что воспринимаю часть не только в структуре тех вещей, которые лежат рядом с часами, но и в структуре того, что это есть часы, в структуре того обобщения, в каком это вижу.

Можно сравнить развитие этого смыслового восприятия у человека с тем, как смотрит на шахматную доску или как играет на шахматной доске ребенок, не умеющий играть, и ребенок, впервые научившийся. Ребенок, не умеющий играть, может играть в шахматные фигурки, например, движение фигурок будет определять структурно, будет собирать черные цвета и т.д.

• Ребенок, который научился играть в шахматы, будет поступать иначе. Для первого ребенка черный конь и белая пешка не связаны между собою, а ребенок, который знает ход коня, знает, что неприятельский ход угрожает этой пешке. Для него это составляет единство. Можно сказать, что ребенок, играющий в шахматы, видит шахматную доску по-иному, чем ребенок не играющий.

Точно так же хороший игрок отличается тем от плохого, что видит иначе. Если существенной чертой восприятия является структурное восприятие, т.е. то обстоятельство, что восприятие не складывается из отдельных атомов, а представляет собой различный образ построения, который определяет различные части, то вы понимаете, что в зависимости от того, в каком соотношении я вижу шахматную доску, — я вижу по-разному. Нечто подобное происходит в развитии восприятия ребенка, что мы имеем и здесь.

Именно вся воспринимаемая действительность для нас есть действительность, которую воспринимаем так, как шахматист воспринимает шахматную доску. Воспринимаем не только соседство предметов или среднее отношение предметов, а мы воспринимаем действительность со смысловыми предметными связками и отношениями. Это все я говорил до сих пор о смысловой стороне восприятия.

Я думаю, вы согласитесь, если скажу, что ведь я называю в речи не только значение предметов. Ребенку очень часто рано в своей речи приходится называть не только значение предмета, но свои действия, чужие действия, свое внутреннее состояние. Я хочу есть, я хочу спать, мне холодно. Речь как средство общения приводит к тому, что приходится называть, связывая со словами, наше внутреннее состояние, а связывать со словами никогда не значит образовать простую ассоциативную связь, а всегда значит обобщать. Всякое слово ведь обозначает не единичную вещь. Если сейчас сказать, что сейчас мне холодно, и через день скажу, что холодно, это значит, что всякое единичное ощущение холода обобщил, так же как единичное впечатление. Таким образом, возникает переживание внутреннего процесса, которое принимает смысл вещей.

У младенца нет осмысленного восприятия. Он воспринимает комнату не отдельно, стулья не отдельно, стол не отдельно, он будет вос-

принимать все, как нерасчлененное целое, [в отличие от взрослого]¹, который рассматривает фигуры, выступающие на этом фоне. Как ребенок раннего детства воспринимает свои собственные переживания? Ребенок раннего возраста радуется, сердится, огорчается, но не знает, что он радуется, т.е. в ту минуту, когда он радуется, не знает, что радуется, как младенец, когда он голоден, не знает, что он голоден. Большая разница, быть голодным и знать, что я голоден. Ребенок раннего возраста не знает своих собственных переживаний. И в 7-летнем возрасте мы имеем дело с началом возникновения такой смысловой структуры переживаний, когда ребенок начинает понимать, что значат я радуюсь, я огорчен, я сердит, я добрый, я злой, т.е. у него возникает осмысленная ориентировка в своих собственных переживаниях. Точно так же, как ребенок 3 лет открывает свое отношение с другими людьми, так семилетка открывает самый факт своих переживаний. Благодаря этому выступают три особенности, характеризующие 7-летний кризис. Первое: благодаря тому что переживания приобретают смысл, сердящийся ребенок понимает, что он сердится, благодаря этому у него возникают такие переживания, такие новые отношения, которые невозможны до возникновения смысловых переживаний. Как на шахматной доске, когда с каждым шахматным ходом у меня возникают совершенно другие связи между фигурами, так точно у меня возникают совсем другие связи между переживаниями, когда они приобретают известный смысл. Следовательно, весь характер переживаний ребенка к этому возрасту перестраивается, как перестраивается игра или смотрит ребенок на шахматную доску, когда научился шахматной игре.

Второе: более важное, впервые возникает к этому кризису обобщение переживаний, или аффективное обобщение, логика чувств. Есть дети глубоко отсталые, которые на каждом шагу переживают неудачи. Дети играют, ребенок пытается присоединиться, его отбрасывают; он идет по улице, над ним смеются, одним словом, на каждом шагу проигрывает. Есть у него реакции на собственную недостаточность? Есть, но в каждом отдельном случае, а через минуту, смотришь, он совершенно доволен собой.

¹ В стенограмме отсутствует.

Тысячи отдельных неудач, а общего чувства малоценности - нет, он не обобщает, что случилось много раз. У ребенка более зрелого возраста возникает обобщение чувств, т.е. со мной раз случилась такая ситуация, второй раз, третий раз; у меня возникает аффективное образование, обобщение, характер которого также относится к единичному переживанию, а аффект, как известно, относится к единичному восприятию или воспоминанию. Например, я спрошу у вас, ребенок раннего возраста, дошкольного возраста обнаруживает, что он говорит по-разному. Обнаруживает, но у него нет настоящей самооценки, самолюбия. Уровень наших запросов к самому себе и к нашему успеху, к нашему положению возникает именно в связи с этим кризисом. Что такое самолюбие? Ребенок раннего возраста любит сам себя, но самолюбие как какого-то обобщенного отношения к самому себе, которое останется одним и тем же в равных ситуациях, самооценки как таковой, обобщенных отношений к окружающим и понимания своей ценности у ребенка этого возраста нет. Следовательно, возникает целый ряд очень сложных образований, которые и приводят к тому, что, начиная со школьного возраста, трудность резко и коренным образом меняется, принципиально будучи отличной от тех трудностей, которые встречаются в дошкольном возрасте.

Мне остается показать, что делает все это кризисом. Я пытался объяснить, что это – новообразования, которые остаются. Ведь самолюбие остается, самооценка остается, а ведь новообразование кризиса – то, что является преходящим. Все, что говорю, это все, что возникает на основе этого, а в 7-летнем кризисе именно благодаря тому, что возникает эта дифференциация внутреннего и внешнего каждой личности, что возникает впервые смысловое переживание, благодаря этому возникает острая борьба переживаний. Внутренняя борьба впервые становится возможной в этом возрасте. Ребенок, который не знает, какие взять конфеты, которые побольше или которые послаще, это ребенок, находящийся в состоянии внутренней борьбы, он колеблется. Внутренняя борьба – противоречия переживания и выбор своих собственных переживаний – становится возможной здесь. Есть типические формы трудной воспитуемости, которые в дошкольном возрасте нам могут встретиться.

Конфликты, или неразрешимые противоречия, противоречивые переживания, когда ребенок развивается, когда два переживания одновременно существуют, а противоречия осознаются как противоречия, – здесь имеем именно дело с рождением какого-то нового момента развития ребенка, который сам по себе является преходящим моментом, который поэтому создает впечатление, что всякий 7-летний ребенок ...

Но, по сути дела, там, где становится возможным это внутреннее раздвоение переживаний, там, где возможной становится внутренняя борьба переживаний, где впервые ребенок понимает свои переживания, где возникает внутреннее отношение у ребенка, там совершается такое изменение переживаний, без которого школьный возраст был бы невозможен, потому что для меня, еще раз повторяю, сказать, что в кризисе 7 лет дошкольные переживания изменяются на школьные, означает то, что у средовых и личностных моментов, развитие которых явилось в дошкольном возрасте и привело к возникновению ... уничтожению и образованию, что оно изменилось на новое единство средовых и личностных моментов, которое делает возможным тот этап развития, который является школьным возрастом, что для ребенка изменилось отношение к среде, значит, изменилась сама среда, значит, изменился сам ход развития ребенка, наступила новая эпоха.

Негативная фаза переходного возраста

(прочитана 26.06.33 г.)

Сегодня мы с вами должны остановиться на вопросе относительно так называемой негативной фазы переходного возраста, или кризиса 13 лет, как называют его некоторые исследователи. Однако эмпирически кризис 13 лет найден раньше, чем теоретически был осознан и осмыслен, причем история открытия этого кризиса существенно отличается от истории открытия всех остальных критических возрастов. Особенность эта заключается в том, что кризис этот, по-видимо-

му, протекающий в чрезвычайно открытых формах, был замечен очень давно, почти с самого начала научного изучения переходного возраста, но он как-то не осознавался как кризис, сосредоточенный в определенном периоде этого возраста, а переносился на весь возраст в целом. Так что в отношении остальных критических возрастов нужно сказать, что трудность открытия заключалась в том, что если кризис хода развития проходил плавно, то в отношении этого кризиса надо сказать, что тут мы имели обратное обстоятельство – бурно и резко протекающий кризис, выходящий за рамки стабильного возраста. Так что о переходном возрасте ребенка, критическом возрасте в ряде руководств часто излагается учение о всем переходном возрасте как о кризисе. Сейчас же большинство исследователей пришли к общему согласию в двух областях: во-первых, в том, что кризис в собственном смысле слова, кто его наблюдает эмпирически, не может не быть ограниченным, локализованным известным периодом, предшествующим эпохе полового созревания. Отсюда возникло учение негативной фазы переходного возраста. Во-вторых, черты критичности, которые присущи всему периоду полового созревания, в сущности, должны рассматриваться исключительно в свете того, что процесс переходного возраста в целом является переходом от детского состояния к зрелому состоянию.

Таким образом, о кризисе переходного возраста можно говорить в двух смыслах. Во-первых, о критической фазе, которая отличает переходный возраст от школьного возраста, и, во-вторых, о всем переходном возрасте в каком-то смысле в отношении к зрелому (возрасту) состоянию, переход к которому должен рассматриваться как известный параллельный возраст, на протяжении которого проходит гибкий переходный возраст ребенка.

Сам по себе переходный возраст, о котором мы вчера говорили, не представляет критического возраста в узком смысле слова. Если помните, мы говорили относительно основных признаков критических возрастов и эти признаки мы находили в том, что в критический период развития на протяжении небольшого срока, обыкновенно года или несколько меньше, сосредоточивается ряд очень решительных изменений и перелом в строении личности ребенка.

Переходный возраст в целом тянется несколько лет; перелом, который совершается в этом возрасте, совершается постепенно, за исключением редких случаев так называемого бурного полового созревания. Сам процесс полового созревания, как вы знаете, совершается относительно медленно. В отношении предпубертатов, в отношении стабильного возраста он постепенно переходит один в другой, поэтому ни биологический процесс самого процесса созревания, ни процесс перестройки личности в целом не носит характера критического, бурного, внезапного, резкого. Таким образом, вопрос идет о предшествующей эпохе, которая отличает переходный возраст от школьного. В этом отношении есть разные точки зрения.

В немецкой литературе принято говорить именно о фазе, имея в виду, мне кажется, ту здоровую мысль, что эта фаза очень близко стоит к процессу полового созревания и захватывает течение этого процесса. Отдельные исследователи, как В...¹, полагают, что кризис не начинается всегда на границе латентного и открытого полового созревания. Что называется латентным половым созреванием? Так принято называть период, предшествующий открытому половому созреванию, который заключается в созревании зачатковых желез, которые должны произвести открытое половое созревание и изменение всего организма.

Другие авторы, в частности американцы, говорят о критическом возрасте, считая, что фазой правильно назвать какой-то отрезок, какой-то период более целой возрастной эпохи, и, как мне кажется, с точки зрения общей возрастной классификации неверно. Следовательно, говорить о негативной фазе в смысле критического возраста, предшествующей эпохе полового созревания, трудно, так как известно, что разные авторы называют ее по-разному. Немцы говорят, что она отличается от разных возрастов не тем, что ребенок принимает нечто позитивное, а она отличается отрицательными чертами в развитии ребенка в этом возрасте, переходящем к подростковому возрасту. Само собой разумеется, что это новое является научно-принципиально не совместимым.

Другие говорят о негативной фазе в собственном смысле слова, что процесс обратного развития включен в весь ход развития. В кризисе она выступает особенно отчетливо, но она никогда не составляет

¹ Так в стенограмме.

основного содержания самого процесса развития. По выражению одного из исследователей, называть эту фазу негативной было бы такой же ошибкой, как если бы фазу смены зубов назвали бы фазой выпадения зубов. Конечно, мы имеем там дело с выпадением молочных зубов, но, очевидно, история развития в целом заключается в выпадении одних и замене другими, а не только в одном выпадении, не только в негативной фазе.

Так как мы с вами условились, она должна подходить ко всем критическим возрастам. Это является предположением, не научно-вероятным предположением, что в переходном возрасте критического возраста мы имеем дело с новообразованием, т.е. не с разделением чего-то нового, а с образованием особого места, именно с новообразованиями, которые не являются в критическом возрасте перед нами в процессе созревания. Это значит – всякое развитие приходит к построению личности, в результате проделанной ... эпохи и личности отложились те или иные черты.

Один из исследователей говорит, что развитие и структура личности относятся друг к другу, как рост дерева и сложение годовых колец в стволе. В каждый период развития откладываются в структуре личности определенные образования – это совершенно ясно. Следовательно, когда мы говорим о новообразованиях стабильных основных возрастов, то они откладываются в структуре личности такими новообразованиями, которые ребенок сохраняет в структуре личности на всю жизнь. Например, ребенок в раннем детстве приобретает речь, он сохраняет ее на всю жизнь, она стала основной частью этой структуры личности.

Другое дело новообразования переходного возраста. Они являются переходными образованиями и их называют новообразованиями переходящего типа. Мы можем взять примеры из более разных возрастов, например автономная детская речь или гипобулическая детская воля в трехлетнем кризисе и т.д.

Следовательно, и в переходный период 13 лет мы с вами должны искать раньше всего эту позитивную точку зрения на кризис, иначе говоря, попытаться увязать то новообразование переходного типа, которое составляет ядро, центр этого кризиса, и найти его отношение к последующему стабильному возрасту, во что оно переходит, как, например,

автономная речь переходит в истинную, так мы должны уметь найти это новообразование, его дальнейшую судьбу.

Для того чтобы подойти к этому, я позволю себе несколько предварительных замечаний. Я не стану упоминать о симптоматике негативной фазы, потому что она приведена в обзорных работах, в собственных исследованиях Загоровского, и она всем известна. Это – сгущенная симптоматика тех признаков, которые обычно распространяются на весь переходный период, если рассматривать в духе старой романтической школы в отношении психологии переходного периода. Признаки этой негативной фазы более или менее известны и на них останавливаться я не буду. Остановлюсь все же на фактической стороне дела.

До сих пор есть исследователи, которые возражают против самого существования негативной фазы, т.е. они считают, что негативная фаза существует, но как некоторое усложнение нормального хода развития. Следовательно, она может быть и может не быть. Другие исследователи считают, что она неизбежно и необходимо должна быть. Гретьи, наконец, считают, что она неизбежно должна быть, как известное осложнение, но как всякое осложнение, она может быть смягчена.

Для того чтобы в этом вопросе разобраться, прежде всего здесь приходится обратиться не к умозрительным построениям, а к фактическим наблюдениям. Эти фактические наблюдения, экспериментальные, по-видимому, не оставляют сомнений в том, что если мы будем наблюдать из года в год растущего школьника, то мы заметим, как массовое явление, что в известном периоде где-то между 11-ю и 13-ю годами, у мальчиков и у девочек в разное время, начинается некоторое снижение школьной успеваемости. Если взять массовые наблюдения, начинаются некоторые затруднения по линии школьного поведения детей, трудности, одновременно совпадающие с таковыми в семейной жизни детей, и эти изменения и трудности внутреннего порядка, которые обнаруживаются, если с тем, кого вы наблюдаете, установить какой-нибудь минимальный контакт.

Если мы возьмем любой документ, которым мы располагаем (я думаю, что, в частности, негативную фазу следовало бы проходить по дневникам), вы не найдете почти такого документа, за исключением отрывков из одного дневника, где кризис протекает неявно, незаметно

для самого автора, ведшего этот дневник. В остальных случаях мы везде отчетливо и ясно видим естественный перелом в период школьного возраста. И я бы проще сказал: я не знаю ни одной фактической работы, которая сделана в плане развития, какой бы частной функцией она ни являлась, ни одного фактического исследования, которое бы показало, что школьный возраст непосредственно переходит в переходный. Везде: между симптомами, характеризующими школьный возраст, и симптомами, характеризующими переходный возраст, — имеется клин, где мы имеем дело с моментами, относящимися к действию памяти. Однако некоторые авторы говорят, что они наблюдали в ряде случаев негативную фазу. Мне кажется, что источник этого спора заключается, во-первых, в том, что сохраняется в большинстве педагогических работ симптоматический подход к изучению самого процесса развития, т.е. отождествляют процесс детского развития с признаками, в которых этот кризис обнаруживается, и когда ищут эти признаки, их находят в ослабленном виде или не находят вовсе, то отсюда делают заключение, что или кризис протекал ослабленно, или он отсутствует вовсе, забывая, что симптомы какого-то процесса, конечно, показывают при известных обстоятельствах сам процесс развития личности, что различные варианты течения одного и того же отрезка развития можно обнаружить в разных симптомах, а сами симптомы нуждаются в тщательном анализе, чтобы понять, какие из них протекают существенно и какие являются случайными, добавочными симптомами, которые окрашивают тот же кризис в определенной конкретной обстановке в зависимости от обстоятельства, глубочайшим образом не определяющие ход развития ребенка, а только придающие характер пластики, оформляющий этот процесс.

Я думаю, что мнение Загоровского не совсем верно, поэтому я с ним не совсем согласен. Оно верно в том плане, в котором он поставил вопрос. Он взял симптомы и проделал исследование и обрек себя на то, чтобы чисто эмпирически проверить это, опрашивая родителей, следя за детьми, чтобы установить, встречаются такие симптомы или нет. Он пришел к выводу: встречаются в таком-то количестве процентов. Важно это? Важно, потому что это указывает на то, что дает симптоматическая внешняя картина кризиса. Это у тех детей, которых наблюдает Загоровский,

но это происходит и у тех детей, которых наблюдал Бледер. Однако важность его выводов заключается в том, что он показывает вообще, что симптомы не только непосредственно отождествляют процессы, которые за ними скрываются, следовательно, задача заключается в том, чтобы теоретически определить природу этого кризиса и, следовательно, существенные симптомы отличить от симптомов и признаков, которые могут являться более или менее случайными. Не прав поэтому был Загоровский, когда он делал вывод при присутствии этих симптомов об отсутствии самого кризиса или при мягкости этих симптомов об отсутствии этих симптомов. А что значит мягкость? Как раз там, где есть мягкость симптома, детское развитие совершается скомканно, грубо, а там, где они не мягкие, развитие может идти нормально.

Почему же мерилом кризиса делать трудновоспитуемость? Это вообще неправильная точка зрения: известный период расценивать с негативной точки зрения и считать, что критический возраст тем больше протекает, чем труднее становится ребенок в этом возрасте, и наоборот.

Самый подход к кризису, как к болезни, чисто негативный подход, мне кажется, является здесь неправильным.

Я поэтому думаю, что задача исследователей заключается в анализе этих кризисов и, думаю, что сама постановка вопроса о том, является ли кризис обязательным достоянием буржуазного подростка и должен ли вообще отсутствовать просто как период развития у нашего подростка, — такая постановка вопроса малообоснована и малоубедительна. Я понимаю постановку вопроса относительно различия течения этого критического периода и здесь и там, относительно различия природы этих критических периодов. Если бы мы ближе узнали, как по-разному организованы и построены процессы развития в целом в те или иные возрастные эпохи здесь и там, но теоретически считать правильной мысль, что вообще у нас переход от одной возрастной эпохи к другой проходит гладко и без перелома, мне представляется это чем-то противоречащим самой природе развития и теоретически маловероятным. Никто, конечно, не знает фактической стороны, ибо теоретически мне эта мысль представляется маловероятной.

Теперь, позвольте, мы перейдем очень кратко к попытке определить это центральное новообразование переходного кризиса 13 лет и его

отношение к тем новообразованиям положительного характера, которые возникают в переходном возрасте в дальнейшем. Я думаю, что мы правильно подойдем к этому новообразованию, если мы возьмем в расчет не только инвол... симптоматику, которая указывает на процессы изменения отношений, на враждебность, на изменение успеваемости, возрастание внутренних трудностей, возьмем не только процессы, указывающие на отмирание, происходящее в этом возрасте, но и симптомы положительного характера, с которыми мы здесь сталкиваемся. Если их взять, то мы не можем не видеть, что, как во все критические периоды, и особенно здесь, в критический период, который происходит при достаточно развитом сознании, при достаточно развитом отвлеченном мышлении, при наличии дифференциации внутренней и внешней сторон личности, этот кризис не может не проходить как переоценка ценностей, как перестройка всей структуры, на которой основывалась до сих пор личность школьника.

Я вчера уже говорил вам, и эта мысль мне кажется эмпирически верной, что в критические возраста изменения в развитии носят, главным образом, макроскопический характер, заметны невооруженным глазом, меняется ребенок от недели к неделе, и, когда прослеживаете запись в дневнике, иногда день играет решающую роль, если он совпал с небольшим событием, успехом, неудачей, объяснением каким-нибудь, вы имеете часто день как переломный момент. Это в современных описаниях кризиса и анализе дневников и в комментариях к ним получило название роковых дней, потому что в приподнятом тоне подросток эти дни обозначает как роковые дни, и действительно, здесь мы имеем дело с резким переломом.

Осбурген, психопатолог, занимающийся детским и переходным возрастом, в целом стоит на точке зрения нормальной психологии, но мне кажется, что он глубоко прав в одном: если сравнить период негативной фазы и изменения, которые происходят в этом периоде, с изменениями, которые происходят на протяжении остального переходного возраста или другого, т.е. стабильного возраста, то нельзя не заметить, что здесь перемены происходят на глазах у исследователя и в этом смысле изменения подростка в негативной фазе не похожи на микроскопи-

¹ Так в стенограмме.

ческие изменения психические во время переходного возраста, которые становятся заметными через несколько месяцев, через полгода, а здесь у нас на глазах происходят изменения личности, здесь быстрый процесс изменения, который мы видели невооруженным глазом, так что у вас создается впечатление, что в процесс изменений вовлечены не мельчайшие внутренние частицы, не мельчайшие внутренние строения, а заключены большие сложившиеся образования, пласты личности, которые сдвигаются в отношении друг к другу. Если же мы возьмем стабильный возраст, вы ничего там не найдете аналогичного тому, что наблюдается в процессе относительно быстрой перестройки личности при каком-то психологическом моменте.

Итак, в кризисе 13 лет мы имеем дело с макроскопическими бурными большими изменениями, в которые бывают вовлечены большие пласты, большие образования личности, а не мельчайшие микроскопические клеточки, структура которых меняется преимущественно в стабильном возрасте.

Каковы эти изменения? Как известно, мы имеем целый ряд попыток объяснить особенность этого целого ряда новообразований негативной фазы и имеем разные теории в зависимости от этой негативной фазы. Я не буду подробно на этом останавливаться, упомяну только, что отдельные авторы рассматривают сущность этого кризиса в такой плоскости, о которой мы вчера говорили, именно, что происходит некоторое, хотя, быть может, не полное к началу кризиса, половое созревание, и в силу общего хода развития подросток остается биологически неосознанным, но функционирующим, латентным, и возникают отсюда неслыханные переживания, раздражение, возбуждение и другие непонятные переживания для подростка. То есть тот факт, что подросток находит себя изменившимся. Само существо сигнализирует ему о том, к чему он не привык до сих пор. Это многие исследователи и большинство современных исследователей кладут в основу так называемой негативной фазы переходного возраста. Другие говорят, например В...¹, относительно кризиса, относительно бурных страстей, которые охватывают здесь подростка, который в этом смысле является как бы параллелью ко всем остальным кризисам, в частности к кризису 13 лет, когда эмпирически

¹ Так в стенограмме.

окончательно происходит освобождение зависимости от взрослых, появляется самостоятельность: как говорит Руссо, переходный возраст – второе рождение, когда окончательно перерезывается пуповина, прикрепляющая ребенка к его родителю, когда все эти моменты выступают на передний план. И еще целый ряд других высказываний. И все же, как вы видите, мы не имеем, в сущности говоря, ни одной теории негативной фазы, которая бы была в полном смысле слова убедительной, относительно которой мы могли бы сказать, что имеем дело с чем-то существенным, потому что ни одна из этих теорий не показывает самого важного, что является убедительным для всей теории – они не показывают, как это новообразование с необходимостью вытекает из того, что было в школьном возрасте, и как оно с необходимостью предполагает, что будет в последующем возрасте. А так как связи одного с другим нет, то вся теория, увязывающая верно отдельные моменты, в целом теоретически охватывает возраст не совсем верно. Я и сам не только не имею самостоятельной, достаточно разработанной точки зрения, но из того, что мне приходилось изучать и читать, не мог составить достаточно уверенного представления относительно этого кризиса. Все же из всего, что я прочел и о чём думал, у меня складывается представление относительно того, что одна группа теорий, одна группа наблюдений, которая все чаще и чаще повторяется и с которой в конце концов надо считаться, что она все же должна быть привлечена, во всяком случае для того, чтобы представить себе истинную природу этих новообразований критического возраста. Я имею в виду постоянные указания на шизотимный характер подростка, на сходства между шизоидным темпераментом и темпераментом подростка и т.д. Надо сказать, что все эти замечания, широко распространенные в литературе, легшие в основу теории переходного возраста, они в последнее время обнаруживают тенденцию ограничить силу этого утверждения только рамками негативной фазы, т.е. сказать, что эти шизотимные изменения личности в самых разнообразных направлениях, с которыми мы встречаемся в переходном возрасте, характерны не для всего переходного возраста, а для негативной фазы как таковой и негативная фаза оказывается тем более типически протекающей, чем больше она протекает в русле такого шизотимного изменения личности.

Я думаю, что как ни неправильной является старая теория, которая саму шизофрению называет юношеским ... и новая теория, которая говорит, что между бурно протекающим половым созреванием и медленно текущим ... нет достаточных границ и переходов, как ни ложной является попытка определить сущность негативной фазы даже с патологической точки зрения, все же за этим скрываются какие-то верные наблюдения, которые только неверно обобщены. И мне представляется, что если верно продумать, если попытаться сопоставить с тем, что мы имеем в школьном возрасте, и после, то мне кажется, можно прийти к такому предположению, которое я выработал для себя и которым я руководствовался, когда старался обдумать и понять проблему этого возраста, а именно, предположению, что схизис, или возникновение расщепленной структуры личности, является, по-видимому, тем центральным новообразованием переходящего типа, с которым мы сталкиваемся в негативной фазе переходного возраста. Для того чтобы это определение наполнить каким-то содержанием, нам надо остановиться на психологическом понимании того, что скрывается за этим термином "схизис", и каким образом это возникает в развитии и воплощается в дальнейшем ходе этого развития.

Надо сказать, что понятие о расщеплении было введено в психологию задолго до того, как оно стало нарицательным словом в психопатологии, т.е. учении о душевных заболеваниях. Наблюдения над нормальной психической жизнью человека привели к выявлению этого понятия о расщеплении как одной из необходимых функций, без которых не может действовать сознание. Самому Герберту принадлежит первоначально эта мысль, хотя только позже получило совершенно отчетливое выражение представление о том, что две основных функции должны быть предпосланы сознанию в целом для того, чтобы психическая жизнь могла быть объяснена и понятна, – это функция слияния и расщепления. Вы знаете общую гербертовскую систему, которая заключается в том, что из механики представлений и сложных отношений между отдельными представлениями возникают все остальные виды психической деятельности. Согласно этой точке зрения, отдельные массы представлений могут сливаться вместе, образуя в результате таких слияний массовые представления, действующие как масса, а не как одиночное представление, с другой стороны, для того чтобы могли образовываться сложные соединения этих представлений, необ-

ходимо, чтобы представление, как говорит Герберт, могло дробиться, как можно дробить какую-нибудь каменную породу, могли расщепляться, чтобы могло возникать то, что мы называем абстракцией деятельности сознания. Для того чтобы могли возникать сложные представления о предметах, которые имеют один общий признак, необходимо, чтобы этот один общий признак мог выступить в качестве выделенного, отщепленного от общего хода сознательных процессов.

Таким образом, впервые было в психологии утверждено понятие относительно расщепления как основной функции сознания, которое наряду со сложением или единением является необходимым видом внутренней активности сознания, без которой нормальную организацию сознательной жизни нельзя себе представить.

Таким образом, под расщеплением понималась некоторая не вполне определенная и скорее теоретически выделенная деятельность сознания, сущность которой сводилась к тому, что в сознании возникали какие-то прерывные ряды, так или иначе распределялось то, что в первоначальном сознании было представлено как единое. Если вы возьмете умозрительную стадию в развитии психологии и всю гербертовскую систему, то вместе с положительным содержанием гербертовской психологии это учение сложилось и было подтверждено в психопатологии Фрейдом в учении о комплексах. Вы знаете, что это учение, как и весь Фрейд, представляет собою попытку воскрешения в психологии сознания гербертовской точки зрения. Все термины Фрейда, как “сгущение”, “вытеснение”, “перенесение”, “отщепление”, — все это термины гербертовской психологии, гербертовской механики представлений. Фрейд восстановил это гербертовское учение о расщеплении под именем “отщепления”, и комплексом Фрейд называет группу представлений, связанных с известным аффектом, но отщепившихся от общей массы сознания и потому ставших бессознательными, не имеющих сообщения с другими системами сознания и живущих, как инородное тело. Например, когда в организм проникает инородное тело, оно продолжает жить, не вступая в общую связь со всеми процессами, которые пронизывают все живые ткани организма. Как известно, Фрейд, как и Пиаже, совершенно правильно держится той точки зрения, что речь играет чрезвычайно важную роль в

акте осознания. И ясное дело, мы тем яснее сознаем, чем в большей мере можем видеть, что происходит, и сообщать это другим. Сообщая об окружающем, мы осознаем, что с нами происходит. По Герберту мы имеем такую формулу, что речь есть средство не только понимания других, но и понимания себя.

Теперь, идя по следам Фрейда, Блейлер вводит понятие ... не применении к схизису ...

Этим Блейлер хотел выразить две основных мысли в одном сочетании. Он хотел показать, что при этом психическом состоянии на первый план выступает расщепленность сознания. Он имел в виду расщепленность ассоциативного ряда, что в ассоциативном ряде нет плавного перехода от одной ассоциации к другой. И Блейлер толковал чрезвычайно ... шизофрению, т.е. он хотел показать, что при этом психозе у больного возникает столько личностей, сколько у него есть комплексов. У него возникает огромное количество отщепленных от общей жизни сознания представлений.

Таким образом, понятие об отщеплении стало культивироваться, разрабатываться преимущественно в области психопатологии. Отсюда стало сближаться с переходным возрастом не без того, чтобы не вспомнить корни его происхождения, учения о психологической природе этого отщепления. Однако из разных источников современной психопатологии видно, что отщепление стало пониматься не как функция болезненного сознания, а как функция, присущая всякой нормальной организации сознания. Это шло двумя путями. Во-первых, Кречмер излагает ряд особенностей человека и сравнивает с теми особенностями, которые мы имеем в психозе. Отсюда выросла целая школа, которая назвала это "экспериментальное учение о типах". В этой школе Кельте и другие показали экспериментально, что расщепление есть функция нормально организованного сознания и она в такой же мере необходима при произвольном внимании, когда мы обращаем внимание на что-нибудь и оставляем без внимания все остальное; в такой мере, как она необходима при абстракции, при образовании понятия, в такой же мере она проявляется и при расщеплении душевной жизни, как мы наблюдаем это в душевном заболевании.

Таким образом, стала выясняться та мысль, что в нормальной деятельности сознания, в функциях произвольного внимания, в функци-

ях абстракции, в функциях образования понятия достаточно развитое отщепление является необходимым условием для того, чтобы эти образования могли возникать. В данном случае Бледер, выступивший против экспериментального учения Фрейда, пришел к положению, которое он сформулировал в известной статье, посвященной переходному возрасту. Бледер пришел к тому мнению, что схизотомия представляет собою не экспериментальную топочеловеческую особенность отдельной группы людей, а механизм психологической, который в разной мере присущ всем людям и который [появляется]¹ в негативную фазу переходного возраста и выступает с особой отчетливой силой в психозе.

Таким образом, изменился и самый подход к пониманию отщепления в психозе. В частности, были обнаружены рядом исследователей две чрезвычайно важные стороны этого дела. Первая заключается в том, что при схизотомии, мезотомическом психозе отщепление не выступает как объединяющая или главенствующая форма и результат психики больного. Наоборот, наряду с расщеплением, изменением выступает в психозе контрсимптом, т.е. недостаточность этого расщепления. Изотомия² не только разрывает то, что как таковое сливается, но сливает то, что для нас является совершенно разделенным. Например, воспоминания отдаленного детства и то, что он прочел в книге, — все со всем у него связывается.

Таким образом, правильная психопатология зрелого мезотомического психоза заключается в том, чтобы представить себе, что мы имеем дело здесь не с расщеплением как таковым, а с болезненно измененным расщеплением, при котором то, что расщеплено, слито, а то, что слито, там расщеплено. Эта мысль Бледера относительно того, что в негативную фазу переходного возраста мы имеем дело с созреванием механизма расщепления, представляется мне чрезвычайно близкой к разгадке двух вопросов. Во — первых, близкой к разгадке вопроса относительно природы этого центрального новообразования переходного возраста и, во-вторых, в смысле того, что она закладывает действительно, мне кажется, в генетические основы для того, чтобы правильно наметить ... Отсюда идут все утверждения о схизоидном характере подростка.

¹ В стенограмме "обретает".

² Так в стенограмме.

Я сошлюсь еще на одну группу работ, на работы Левина. Он принадлежит к представителям молодой структурной психологии. Левин и теоретически и экспериментально защищает одну мысль, что структурная психология первоначально стала вульгарно толковать сам структурный принцип.

В частности, Левин выступил с экспериментальной полемикой против первой работы В...¹, который утверждает, что структурно каждое отдельное восприятие, что структуру представляют собой отношения восприятий к воле, к аффекту, к мысли и т.д.; структуру представляет весь человек, взятый в целом. Левин выступил против такой точки зрения, что структурный принцип может распространяться, как ... Он показывает, что, если подчинить весь анализ душевной жизни структурному принципу, мы приходим к абсурду, приходим к выводу, что мы имеем слияние всего со всем. Все со всем связано структурно, и все части есть части какого-то целого, и личность человека представляет собой игрушечное яйцо, в котором меньшая скорлупа заключена в большей и из ряда таких целых скорлупок складывается чрезвычайно примитивная структура. Поэтому Левин во всех работах стал обращать внимание не только на структурное соединение, но и на структурные границы в психике. Он выдвинул теоретически ту правильную и здоровую мысль, что для нормального существования всей структуры необходимо, чтобы она была не только цельной внутри себя, но и была отграничена от остальных структур. Учение о границах, о коммуникациях между структурами стало центральной идеей его работ. Он считает, что отношение между одной структурой и другой структурой принципиально отличается от отношений, которые существуют внутри структуры. Это отношение между структурами он предложил назвать коммуникацией, т.е. степенью сообщаемости этих отдельных структур между собой.

Левин выдвинул в своих исследованиях по аффекту и воле обоснование дифференциации, независимости рядов сознания друг от друга и возникновения между ними связей другого рода, чем те, которые существуют внутри структуры и ее элементов. Это является, с одной стороны, необходимым принципом организации сознания, а с другой сторо-

¹ Так в стенограмме.

ны, принципом психологического анализа и исследования, потому что иначе мы приходим к всеобщей структуре, о которой я говорил, что в ней, как в сумерках, все кошки серы.

Если принять все это, то мы получаем некоторое теоретическое обоснование для того, чтобы представить себе, с какого рода новообразованиями мы имеем дело в негативной фазе. Те черты, которые свойственны негативной фазе переходного возраста, они, конечно, разные. Мы сейчас не будем их описывать, но одно не подлежит почти сомнению и отличается всеми исследователями как основная черта 13-летнего кризиса.

Если можно сказать о ребенке, переживающем кризис 7 лет, что основное впечатление, которое производит этот ребенок, заключается в том, что он утратил детскую непосредственность, и поэтому из простого общения с ребенком вы выносите впечатление, начался ли семилетний кризис, или нет, то об 11–13-летнем кризисе можно сказать, что ребенок производит впечатление душевной неуклюжести, такую неуклюжесть мы наблюдаем и в моторном, и в физическом развитии, т.е. некоторой неслаженности, диспропорциональности, дисгармонии, некоторой непоследовательности, противоречивости во всех его проявлениях, что показывают все жалобы и указания на то, что подросток начинает вести себя противоречиво по отношению к тому, к чему он вел себя определенным образом. Он теряет всякую определенную линию и создается впечатление, что перед вами нет достаточно цельного сознания.

Я думаю, когда Клерн говорит, что сущностью негативной фазы является отсутствие достаточной целостности, то он другими словами выражает ту же самую мысль (все вы видели этих детей), что действительно более или менее цельной согласованной личности, которую вы встретили у школьника до наступления этого периода и у того, ярко выраженного, с которым вы встречаетесь в переходном возрасте, нет в негативной фазе. Само наличие отрицательных симптомов говорит за то, что здесь мы имеем дело с возникновением ряда дифференцированных, относительно отщепленных друг от друга, отделенных друг от друга <...> переживаний, которые еще не приведены в новое единство.

Можно себе представить вместе с Бледером, что мы в негативной фазе имеем все симптомы, показывающие, что здесь мы имеем дело с

созреванием механизма расщепления, и в сознании он начинает играть первенствующую роль. Какие данные говорят за это? Первая группа фактов – чисто экспериментально-психологическая. Действительно, если вы станете изучать историю развития произвольного внимания, вы обратите внимание на чрезвычайно интересную вещь, что сама по себе функция внимания, способность расщеплять состояние сознания на части, находящиеся в фокусе нашего внимания и находящиеся на периферии этого внимания, – она присуща самым ранним формам этого сознания. Эту примитивную функцию сознания обозначают, по предложению Вольштейна, функцией фигуры и фона.

Она заключается в том, что всякое восприятие есть структурное расчленение восприятия. Одна часть выступает как фигура, другая как фон. Он дал целый ряд экспериментально составленных фигур. И фигуры, и фон могут меняться местами.

Например, если вы обращаете внимание на черное в рисунке, то это у вас выступает как два человеческих профиля на белом фоне. Если обращаете внимание на белое, то черное выступает как фон и т.д., т.е., иначе говоря, на что вы направляете внимание, то есть, что вы в порядке расщепления стараетесь увидеть в зависимости от того и то, что вы видите структурированного, – почти все это присуще очень ранним ступеням развития сознания. Но произведение выделения фигуры и фона, т.е. функция произвольного внимания, с умением направлять внимание на моменты восприятия, которые между собой структурированы для того, чтобы обратить им на себя внимание, – она развивается поздно, именно к концу школьного возраста мы встречаемся впервые с резким нарастанием этой функции расщепления. Бледер, о котором я упоминал и который является лучшим исследователем школьного возраста, показал в своей кривой развития зависимость памяти от внимания. Мы хорошо знаем, что внимание играет конституциональную роль в восприятии, что даже знаменитые опыты с заучиванием бессмысленных слогов долгое время служили предметом полемики. Бине доказывает, что они свидетельствуют не столько о силе памяти, сколько о силе внимания и вопрос о правильной интерпретации этих опытов не решен, потому что вопросы внимания и памяти тесно связаны друг с другом.

Брунсинг поднимает эту проблему и показывает, что роль ... на границе переходного возраста в негативной фазе чрезвычайно возрастает. Мы имеем дело, как он выражается, с предпочтительной фазой в развитии этого. Нам известно вообще, что всякая функция имеет фазу своего преимущественного развития, т.е. в какой-то период времени сосредоточено максимальное развитие этой функции.

Что касается процессов абстракции и образования понятий, то эта мысль не моя, и она не покоится на одних моих исследованиях, а это старая мысль, строго говоря – общепринятая в педологии и психологии до последнего десятилетия, мысль о том, что к концу школьного возраста мы встречаемся с новой волной в развитии абстракции и с начатками образования понятий. В последнее время стала возникать определенная тенденция отнести к более раннему возрасту образование понятий, но эта тенденция снижала самое понятие. Если считать понятием с точки зрения формальной логики всякое выделение общего признака, то мы можем отнести образование понятий к раннему возрасту, и моя работа только пыталась реабилитировать старое мнение эмпирическое, основанное на качественном материале, только обосновать его научно против ряда современных течений, которые имеют тенденцию снизить срок образования понятий, отнеся его к более раннему возрасту, что, по существу, исключается в этой моей мысли, да и все другие авторы показывают, что всякое обобщение, которого требует действительное овладение понятием, всегда во всех странах относится к тому возрасту, который падает на начало второго школьного возраста, на негативную фазу. Таким образом, мы имеем дело действительно с рядом экспериментальных данных, которые показывают, что та форма психической деятельности, в которой наиболее ярко проявляются функции расщепления, созревает в негативной фазе. Это один из важных аргументов, который выдвигает Блейлер.

Теперь возьмем все негативные симптомы этой фазы, всю симптоматику чисто отрицательных моментов, с которыми мы сталкиваемся. Она, как известно, тоже является косвенным указанием на то, что в системе сознания подростка произошла такая дифференциация, такое разграничение, такая исключительная обособленность отдельных групп переживаний, которые, как выражается Блейлер, находятся в состоянии мигра-

ции, еще блуждают, не осели, не превратились в отложившиеся в личности те или иные черты характера, те или иные свойства и особенности и которые, в зависимости от этой подвижности миграции, придают часто причудливый, неуклюжий вид всему поведению подростка.

Наконец, если мы с вами возьмем самый решающий аргумент – это отношение новообразований – школьного и переходного периода, то мы получим аргумент, всегда говорящий в пользу этой мысли. Что является одним из существенных новообразований школьного возраста? Как бы ни пытались теоретически обобщить, есть все же основание полагать, что образование внутренней речи, образование умения мыслить про себя, образование и возникновение интроспекции, самонаблюдения, образование внутренней формы активности и идеологической памяти, образование произвольного внимания, памяти и внимания, зависящих от внутренних процессов мысли, – что это представляет одну из существенных черт в развитии ребенка в школьном возрасте, то есть что вообще внутренняя жизнь несколько дифференцирована от ... встречается ... школьный возраст после семилетнего возраста.

Мне кажется, это огромным количеством соображений и фактическим материалом подкреплено со всех сторон. Таким образом, в школьном возрасте мы имеем в первый период образование относительно дифференцированной от внешней стороны поведения внутренней жизни сознания. Естественно возникает мысль, что <...> школьном возрасте эта внутренняя жизнь представляется чрезвычайно аморфной. Работы Пиаже блестяще это подтверждают <...> Пиаже показывает, как нарастает противоречие (я не имею в виду диалектического противоречия, движущего противоречия – я говорю о фактическом противоречии) между тем, что школьник есть существо мыслящее, которое себя сознает, имеющее относительно развитую внутреннюю жизнь, но в этой внутренней жизни ведущее себя, как дошкольник ведет себя в известный момент, т.е. как только эта внутренняя жизнь отрывается от конкретной действительности, так сейчас же он впадает в ряд трудностей, которые внутренней жизни как таковой не свойственны, а свойственны перипетиям, осложняющим его поведение. Это значит сказать, что мысль, отщепленная от действия, но в которой господствует логика действия, есть внутренняя противоречивая система. Когда Пиаже от-

крывает границу школьного возраста, положение накануне негативной фазы, он говорит, что ребенок приходит к концу школьного возраста уже с оформившейся и широко функционирующей самостоятельной внутренней мыслью, но с мыслью, которая бескрыла, потому что в ней самой господствует логика действия. Он приходит сюда с такой внутренней жизнью, которая господствует, но является не дифференцированной, не упорядоченной, потому что в ней многое связано со всем. Но Пиаже в последней работе делает некоторые общие выводы, что вся внутренняя жизнь осознается в широкой степени некритически, т.е. школьник осознает свои переживания так же, как дошкольник раннего возраста осознает внешнюю действительность. Т.е. школьник не дифференцирует это и все сливает со всем - свои многие психологические переживания.

Весь смысл его работ приводит к тому, что ближайшие шаги, которые должны наступить в развитии, это некоторое расщепление духовной жизни, некоторая дифференциация, некоторое возникновение душевной психологической системы, о которой говорит Левин, но возникновение на основе распада непосредственно одной целостности в душевной жизни с возникновением ряда относительно обособленных систем, которые затем придут в известное соотношение друг к другу. Если знать то, что происходит в переходном возрасте, то опять мы можем с вами в зависимости от того или иного теоретического подхода к переходному возрасту по-разному формулировать новообразования, с которыми встречаемся, но одно не подлежит сомнению: это то, что личность в смысле более или менее определенного строения сознания в целом и его отношения к действительности, к самому себе, возникает в переходном возрасте.

Каким образом возникает представление, что это расщепление, этот кризис, с которым мы имеем дело в негативной фазе переходного возраста, является необходимой предпосылкой этой структуры личности? Он стоит в таком отношении к новообразованиям переходного возраста, в каком автономная речь к постоянной речи, к настоящей речи, гипобулическая реакция трехлетки к действительному волевому действию, которое возникает в игре по правилам. Тот факт, что трехлетка негативирует, а пятилетка действует

по правилам, что годовалый ребенок говорит на автономной речи, а пятилетка употребляет грамматическую и синтаксическую структуры, — эти факты находятся между собою в генетической связи. В такой же связи находится и расщепление в период негативной фазы, эта шизоидная черта хода развития в личности подростка и будущая структура личности без расщепления личности не могли возникнуть.

Таким образом, и рассмотрение симптоматики негативной фазы, и рассмотрение экспериментальных данных, и того, с чем встречаемся в школьный и переходный возраст, приводит к мысли, что первое зерно в учении о шизотимном характере переходного возраста заключается в том, что в негативной фазе действительно существенным, внутренним неизбежным этапом в развитии, как говорит Блейлер, является созревание функции расщепления в сознании, т.е. некоторое распадение, дифференцирование детского единства внутренней жизни, которое господствовало в предшествующих возрастах как предпосылка для возникновения дифференцированной личности с относительно обособленными психическими системами внутри нее. Тогда мы получим представление относительно того, что это новообразование совпадает со всеми признаками, с теми требованиями, которые мы привыкли предъявлять ко всякому новообразованию переходного возраста. Оно, с одной стороны, представляет собою действительное новообразование, а с другой стороны, оно представляет собою новообразование, которое как таковое не откладывается в структуре личности, которое проходит, но которое является предпосылкой к тому, чтобы это самое расщепление сохранилось в будущей оформленной дифференцированной и интегрированной структуре личности.

В двух словах я хотел бы для полноты изложения высказать следующую мысль: можно было бы специально показать, в какой теснейшей связи с генетической преемственностью стоят друг к другу функции расщепления и образования понятий. И как образование понятий является лишь моментом в истории переходного возраста, так функция расщепления мне представляется основным изменением негативной фазы.

Обращу внимание на одно: [когда не сформированы понятия]¹, что происходит у ребенка? У ребенка происходит синкретическое слияние всего со всем, [объединяются]² у ребенка вещи, которые при понятиях строго разграничены, и не объединяются вещи, которые в понятии соединены, т.е. всякое состояние в развитии понятий, в развитии значения ... предполагает определенные границы объединения и поэтому определенную степень, определенный характер того отщепления или расщепления. Следовательно, мне представляется, что связь между расщеплением и функцией образования понятия, которое подтверждается экспериментально, является, в моих глазах, одним из наиболее веских доказательств или аргументов в пользу того, чтобы принять за центральное новообразование этой фазы схизис, или расщепление.

Остается несколько остановиться на мысли, которая должна показать, каким путем при этом центральном новообразовании могут быть выделены существенные особенности, характеризующие негативную фазу. В этом отношении мы очень многим обязаны психопатологическому анализу Кречмера и его сотрудникам-психопатологам и экспериментальному анализу Левина, которые установили чрезвычайной важности факт, именно – сложное образование, которое возникает на основе расщепления.

Например, мы показали, грубо говоря, что таким образом аутизм, т.е. возникновение возможности достаточно обособленной внутренней жизни в целом или в отдельных частях, – в этом смысле аутизм представляет необходимое звено всякой сколько-нибудь развитой личности. Я не могу ни себя, ни вас считать аутистами (но был такой человек, который ни с кем ни о чем не разговаривал), но каждый из нас имеет обязательную аутистическую функцию в том смысле, что есть часть старой жизни, часть старых переживаний, которые допускают избирательное общение, относительно которых мы можем с кем-нибудь говорить или, наоборот, не можем говорить. И внешняя степень сознательности, и разная степень внутренней сокровенности переживаний принадлежат к самым основным признакам структуры личности. В этом

¹ В стенограмме “где мы не имеем понятий”.

² В стенограмме “объясняются”.

смысле она встречается в настоящем смысле слова в переходном возрасте. Причем в раннем возрасте мы не имеем того, о чем бы мы не могли не сказать.

Мы отмечаем это не только для переходного возраста. Мы имеем дело с возникновением аутистического членения переживаний, в смысле большой внутренней близости к тому, что является отдаленным, сокрытым внутри самой личности. В этом смысле аутистическая функция присуща каждому из нас как своеобразие или мечтательность. Тем не менее, это не значит, что каждый человек является фантазером или мечтателем, который всю свою жизнь проводит в каких-то грезах.

Так и здесь. Аутизм не есть нечто противоположное, патологическое. Это есть одна из форм, которую в разных вариациях, но в известных пределах мы встречаем во всякой нормальной и здорово организованной личности. Наоборот, в ряде душевных болезней мы имеем такие случаи, когда эта возможность исчезает, и мы имеем дело с болезненными проявлениями аутистических сторон личности.

Этот аутизм, как показывает исследование, имеет чрезвычайно сложное строение. Я не думаю давать истории развития аутизма в детском возрасте. Для меня важно дать историю развития аутизма, которая показывает непосредственную зависимость от функции расщепления, и это более или менее ясно из того, что я говорил. Более или менее ясно, что это требует известного разделения внутри сознания для того, чтобы мы могли в той или иной близости или далекости стоять по отношению к другим системам, которые так или иначе выступают непосредственно.

Другие образования, о которых мы говорим как об особенностях переходного возраста, когда говорим об астении ... об ... пропорции, когда чрезмерная чувствительность и некоторая тупость эмоциональная чередуются друг с другом, когда говорим о мечтательности личности переходного возраста, о новых взлетах детской фантазии и т.д. Все эти особенности, естественно, возникают из того основного допущения, которое мы сделали в самом начале.

Таким образом мне представляется, что эта мысль является плодотворной и вероятной и в том отношении, что сложные образования пе-

реходного возраста могут быть объяснены, могут быть выявлены, если допустить, что в основе переходного возраста лежит эта функция отщепления.

Мне кажется, что таким образом на наших глазах как бы сводятся концы с концами в старом споре, и я думаю, что то верное зерно, которое заключено в учении о сближении переходного возраста с схицизацией личности, по-видимому, заключается в признании того, что в негативной фазе мы имеем дело с созреванием и развитием функции расщепления, на основе которой мы имеем ряд макроскопических изменений в душевной жизни ребенка, и в связи с этим возникает ряд симптомов негативной фазы сложного характера, а с другой стороны, является предпосылка для возникновения и развития действительной внутренней структуры личности, которая возникает в переходном возрасте и которая иначе как на основе расщепления не могла бы возникнуть, что прямого перехода от внутренней слитности всего со всем у школьника к расчлененному состоянию быть не могло, если бы не было переходной фазы, основой которой является внутренняя функция расщепления в сознании подростка.

Школьный возраст

(прочитана 23.02.34 г.)

Я сегодня хотел осветить в общих чертах проблему умственного, или шире – психологического развития школьного возраста.

Вы познакомились в основном с отдельными частями обучения в школьном возрасте, выяснили социально-классовое развитие в этом возрасте, выяснили основной вид обучения и развития.

Прежде чем переходить к конкретному изучению отдельных разделов обучения ребенка, скажем, как ребенок усваивает арифметику или язык или систему знаний в области естествознания и как это усвоение в самом процессе своем сказывается на развитии ребенка, надо выяс-

нить в самых общих чертах основные линии интеллектуального и психологического развития ребенка в школьном возрасте.

Для этого, мне представляется, нужно начать с некоторых общих моментов, которые будут характеризовать развитие именно в этом возрасте. Чем оно характеризуется? Мне кажется, оно прежде всего характеризуется с такой внешней, формальной стороны: школьному возрасту предшествует несколько более ранних возрастов. Если исходным моментом психологического развития является какое-нибудь состояние психологической жизни ребенка, которое отличается недифференцированностью отдельных функций, отдельных видов психологической деятельности или полной недифференцированностью в младенческом возрасте, то школьный возраст уже наступает после того, как позади остались другие возраста.

Что произошло в эти возраста в отношении психологического развития ребенка? Произошло вот что: в каждом возрасте, скажем в раннем детстве, сознание было развито определенным образом; в этом возрасте восприятие было поставлено в исключительно благоприятные условия: оно очень развилось. В дошкольном возрасте мы имеем такое же положение в отношении памяти.

Следовательно, до школьного возраста ребенок уже проделал по крайней мере дважды, если грубо говорить, а на самом деле гораздо больше, если применять более тонкие подразделения, перемены перестройки сознания. В каждом возрасте одна какая-нибудь функция достигает своей зрелости, и именно в том возрасте, когда данная функция стоит в центре, она находится в более благоприятных условиях развития и созревает максимально интенсивно. И вы знаете, что более основные функции или элементарные функции, служащие предпосылками для следующих функций, вызревают более рано. Короче говоря, школьный возраст характеризуется тем, что мы имеем уже относительно зрелыми восприятие и элементарную память ребенка.

Можно сказать, не боясь преувеличения, что развитие основных, элементарных форм памяти и развитие восприятия проделало к школьному возрасту $3/4$ своего пути. Мы имеем в основном чрезвычайно близкие к сложным формам восприятие и элементарную память школьника. Есть основание полагать, что почти весь путь проделали эти функции,

или, во всяком случае, значительную часть своего пути они проделали. Я думаю, что это вам понятно. Скажем, можно ли сказать, что к школьному возрасту ходьба проделала $\frac{3}{4}$ своего пути, т.е., иначе говоря, расстояние, которое осталось проделать ходьбе ребенка до полной зрелости, относится как $\frac{1}{4}$ часть к $\frac{3}{4}$, которые уже остались позади. Во всяком случае, в школьном возрасте мы имеем перед собой целый ряд зрелых функций. В психологической области это относится к восприятию и памяти, которые были центром развития в предшествующие возраста. Это является основными предпосылками, без которых развитие интеллектуально вообще невозможно. Это одна сторона.

Вторая сторона дела. Так как функции проделали уже свое изменение, то они чрезвычайно дифференцировались. Это очень важный момент, на котором я задержу ваше внимание.

Если вначале имеем недифференцированное полное сознание, т.е. недифференцированные отдельные функции, если мы имеем дело в раннем детстве, в дошкольном возрасте с тем, что возникает известная система отношений между функциями сознания, от которых восприятие продвигается в центр, можем ли мы сказать, что в дошкольном возрасте все дело заключается только в том, что вместо восприятия в центре системы стояла память? Грубо мы иногда пользовались таким положением, но, по сути дела, это совершенно не то. Представьте себе такое положение. Первое: мы имеем дело с недифференцированным полным сознанием (потому что все отдельные функции еще не дифференцировались), сознание действует 2-3 основными способами, в которых участвуют все основные функции: сознание, восприятие, память, внимание и мышление. Представьте себе, что мы имеем дело в следующем возрасте, в раннем детстве, с такой дифференциацией сознания, при которой отчетливо выделяется центр, скажем восприятие. Можем ли мы сказать, что в следующую стадию, скажем к дошкольному возрасту, дело будет заключаться в том, что центр А будет сдвинут, отодвинут сюда, а здесь станет другой центр – Б? Так сказать нельзя, потому что в результате этого развития самые центры чрезвычайно мощно развиты. Это уже мощные, готовые функции, которые существуют в сознании.

Больше того, все функции иначе относились, весь круг сознания иначе относился к А, чем он относится теперь к Б. Все функции диффе-

ренцированы. Вследствие того, что переместились центры, переместилось отношение всех частей. В дошкольном возрасте имеются функции, которые неизмеримо более зрелые, чем самый центр; они скапливаются в виде круга. Все остальные функции проделали путь дифференциации по отношению к прежнему центру и теперь перестраиваются в смысле нового отношения к Б. Следовательно, мы имеем дело с более дифференцированным сознанием.

Теперь представьте себе: в школьном возрасте, когда мы имеем мощное развитие А и законченное развитие, скажем, Б, мы имеем дело с функциями, которые дважды перестраивают свой центр, мы имеем дело с более дифференцированным сознанием, чем раньше.

Если резюмировать, то можно так сказать: первым исходным моментом, который характеризует интеллектуальное развитие в школьном возрасте, является то обстоятельство, что мы имеем здесь дело с относительной зрелостью основных предпосылок интеллекта, или мышления, в собственном смысле слова, т. е. восприятия и памяти.

Второе – это то, что мы имеем дело иногда с чрезвычайно дифференцированными в функциональном отношении функциями сознания.

Эта дифференциация настолько велика, что наша обычная номенклатура – память, внимание, мышление – не исчерпывает и десятой доли той дифференциации, которая объективно устанавливается сейчас при анализе отдельных функций школьника, потому что память включает в себя целый ряд функций, мышление также: и наглядное, и практическое, и конкретное, и отвлеченное и т.д. Словом, мы имеем большую дифференциацию внутри каждой функции.

Эта зрелость предпосылок в том, что, во-первых, мы имеем большую дифференцированность отдельных функций и, во-вторых, оба эти момента характеризуют исходный момент в психологическом развитии школьника.

Теперь переходим к самому развитию. Мне кажется, если сразу попытаться сказать, что же существенно важно, что является основным на протяжении школьного возраста, что происходит в сознании, то надо сказать следующее. Вы знаете уже, вероятно, что школьный возраст есть возраст интенсивнейшего умственного развития ребенка, именно возраст, когда, если продолжать образно говорить, интеллектуальные

функции, мышление ребенка, становится в центре его сознательной деятельности.

Это, конечно, надо понимать очень условно. Во-первых, надо подчеркнуть слово “становится”, а не “стало”. Это не значит, что к моменту школьного возраста ребенок есть мыслящее существо, это значит, что ребенок вступает в школьный возраст с чрезвычайно слабой функцией интеллекта. Можно сказать, что школьник имеет карликовый интеллект при грандиозных возможностях памяти и при еще более грандиозных возможностях восприятия.

Следовательно, интеллект не является с самого начала мощным и самым преобладающим моментом в деятельности сознания; наоборот, он вначале еще относительно чрезвычайно слаб по сравнению с функциями, что созревают в прошедшие возраста. Но в школьном возрасте он проделывает свое максимальное развитие. Какое не проделывает больше ни память, ни восприятие.

Если мы сравним начальный и конечный моменты интеллекта в школьном возрасте, начальный и конечный моменты памяти или внимания, то оказывается, что начальный и конечный моменты интеллекта будут далеко расходиться, а начальный и конечный моменты памяти и внимания будут расходиться мало, т. е. интеллект становится в центре развития. Но вы это знаете в отношении всех остальных функций ребенка. Скажем, в возрасте между 1,5 – 3–4 годами речь развивается интенсивнейшим образом, а затем речь опять развивается значительно меньше; таким образом, оптимальным сроком в развитии интеллектуальных функций как таковых для овладения основными функциями человеческого мышления является школьный возраст. Это требует рассмотрения с двух сторон. Во-первых, как происходит самое развитие и, во-вторых, что это означает для остальных функций.

Начнем раньше всего со второго вопроса – что означает, что меняется в развитии всех остальных функций. Возьмем, например, такую постороннюю функцию, как воображение или внимание. Она не стояла в центре ни в том возрасте, ни в этом возрасте (показывает)¹. Я спрашиваю, что меняется в развитии внимания от того, что в центре сознания

¹ К сожалению, схемы, приведенные Л.С. Выготским на доске, в стенограмме отсутствуют.

сейчас стоит не восприятие и не память, а стоит интеллект? Что означает для собственной и прочих функций сознания то обстоятельство, что она сейчас действует в период наибольшего развития интеллектуальных функций? Для всякой посторонней функции это означает две вещи (если грубо сказать). Во-первых, она обслуживает само интеллектуальное развитие, т. е. эта функция тем самым, что она живет и действует в эпоху господства, преимущественного преобладания интеллектуальных процессов, она все функции как бы обслуживает, — эту центральную линию развития. Например, представьте себе развитие речи ребенка в период максимального развития речи. Ясно, что в это время на развитие речи пошли все функции ребенка: развитие его моторики, внимания, памяти, развитие его мышления, воображения и т. д. Короче говоря, если вы хотите проследить в эпоху самого максимального развития речи, как развиваются все остальные функции, то вы их увидите лучше всего в работе самой речи.

Во-вторых, это означает, что каждая из этих функций, в свою очередь, если грубо сказать, интеллектуализируется, т. е. сама изменяется, пропитываясь элементами интеллектуальной деятельности. Или если с образного языка перейти на более точный, то можно так сказать: что значит обслуживание интеллекта? Это значит, что эта функция работает все более и более в сотрудничестве в одной системе с интеллектуальной операцией, что она имеет благоприятные условия для своего развития, и движется и развивается постольку, поскольку она связана с основными звеньями, развивающимися в этом возрасте, и имеет самостоятельное движение развития как таковая. Следовательно, она приобретает специфические черты, связанные с тем, что она сотрудничает с интеллектом, она сама интеллектуализируется.

Практически в чем это выражается, что это значит? Это означает, что первой отличительной чертой, которая характеризует все интеллектуальные функции в школьном возрасте, есть осознание этих функций. Ребенок начинает осознавать. Это — во-первых.

Во-вторых, перемена, которая происходит благодаря тому, что интеллектуальное развитие выдвигается в центр, а другие функции развиваются постольку, поскольку участвуют в интеллектуальном развитии, означает, в первую очередь, следующее: что основные функции

этого возраста интеллектуализируются или, проще говоря, осознаются, осмысливаются; ребенок начинает к ним подходить сознательно, осмысленно; он знает деятельность, которую он производит.

Если бы мы хотели в общей форме сказать, что происходит с памятью, вниманием, с воображением в школьном возрасте, то мы должны были бы сказать, что главное заключается в том, что они все интеллектуализируются, осознаются, что они становятся осознанным вниманием, осознанной памятью и т. д.

Это приводит к другому моменту, непосредственно связанному с первым, и чрезвычайно важному, что все эти функции становятся произвольными. В меру того, как они осознаются, в меру того, как они становятся интеллектуальными, в меру этого они приобретают особое свойство – именно произвольность.

Что это значит? Мне кажется, что это означает самую простую вещь. Прежде всего нам хорошо известно эмпирически, что ребенок может хорошо усвоить не только то, что запоминается само по себе, но может запомнить то, что он хочет запомнить, т. е. есть один основной критерий всякой произвольной функции – это ее намеренность, то, что может возникнуть деятельность данной функции, совпадающая с основным намерением; становится возможным намерение в отношении запоминания, памяти и всякой другой внутренней деятельности ребенка.

Так же как у ребенка дошкольного возраста развивается намерение в отношении деятельности – ребенок предпринимает нечто, чтобы сделать то-то, – так и у ребенка школьного возраста возникает произвольность, т. е. овладение внутренней деятельностью, у него создается намерение в отношении своих внутренних операций – внимания, памяти, становится возможным их произвольное функционирование.

Таким образом, осознание и овладение функциями является центральной чертой, которая характеризует изменение всех этих функций. Вот почему я хотел обратить ваше внимание на то, что в обычной психологической номенклатуре на наших глазах происходит очень любопытный сдвиг.

Вы, конечно, знаете, что психология очень давно говорила о произвольном внимании и логической памяти; вы очень часто встретите эти понятия на страницах психологических книг, посвященных школьно-

му возрасту. Но там не говорится, что существенно в произвольном внимании и логической памяти, потому что в этих старых названиях освещается только один момент – произвольность акта внимания и то, что логическая память выросла осмысленно из этого акта.

По сути дела, это два момента, теснейшим образом связанные друг с другом. В смысле осознания они становятся осознанными; по мере осознания они становятся произвольными. Поэтому если хотеть выразить в конкретных образах форму основного психологического развития школьного возраста, то можно сказать, что с таким же правом, с каким мы говорим о том, что в школьном возрасте развивается произвольное внимание, можно сказать, что развивается произвольная память, – с таким же правом можно сказать, что развивается логическая память и развивается логическое внимание.

Вронский говорит, что произвольное внимание – это нечто, что максимально зависит от мысли, что максимально интеллектуализировано, что максимально может двигаться в зависимости от мысли.

Если принять во внимание, что мы имеем дело с функциями осознанными и произвольными и что такими они не являются к началу школьного возраста, но становятся на протяжении школьного возраста, то стоит вернуться на минуту назад, чтобы отметить, что это связано с предпосылками, о которых мы говорили в начале.

Я думаю, что мы выяснили, что самый факт большей дифференцированности функций, с которым мы встречаемся в школьном возрасте, самый факт, что такие функции, как память и внимание, выделились резко и помогают сознанию, что уже легче осознать дифференцированное, очень развитое, почти зрелое или легче осознать смутные зачатки, которые не дифференцированы, спутаны с остальным.

Конечно, легче осознать дифференцированные, в которых отчетливее и яснее всего выступают отдельные большие сформированные деятельности.

Значит, дифференцированность и зрелость, о которой мы говорили раньше, обуславливают то, что здесь возможно осознание. Не случайно было сказано относительно следующего факта. Раньше всего становятся произвольными и раньше всего осознаются две функции у школьника: произвольное внимание и произвольная память. Я ду-

маю, вы согласитесь, что, например, то, что связано с предпосылками развития, с концом развития в предшествующем возрасте, оно является наиболее зрелым к школьному возрасту – это восприятие и память. Следовательно, память раньше всего осознается и раньше всего дифференцирована, зрела и выступает как способ внимательности. Это легко понять. Но когда мы говорим о произвольном внимании, то важно обратить внимание на то, что само внимание связано с различными видами внимательности. В частности, у школьников преимущественно развивается произвольное внимание, связанное с восприятием. Поэтому произвольное внимание фактически и есть выражение становления произвольно самого внимания. Внимательным можно быть ко всякому акту, можно быть внимательным к тому, что я вижу, что я слышу. Можно быть внимательным к тому, что я припоминаю. Если я что-нибудь припоминаю, я все внимание направляю на самый акт припоминания. Внимание может быть направлено на выяснение ошибок в рассуждении и т. д. Внимание может быть направлено на различные акты. Произвольное внимание тоже имеет сферы своего приложения, самые разные.

В отношении восприятия, внешнего восприятия. Раньше всего вырастает в первую стадию школьного возраста произвольное внимание. Именно поэтому, что оно всегда теснейшим образом связано с самим восприятием настолько, что некоторые исследователи и даже один из известных исследователей Рубин (датский исследователь), и почти все психологи, принадлежащие к школе Гештальт, склонны отрицать внимание как отдельную функцию. Рубину принадлежит работа, которая носит несколько кричащее название “Несуществование внимания”. Мысль его заключается в том, что внимание не имеет самостоятельного существования, что оно таким до конца жизни и остается. Нельзя быть внимательным ни к чему вне сотрудничества с какой-нибудь другой функцией. Это они считают основой того, что внимание существует как известная сторона в деятельности любой другой функции.

И вот восприятие есть та первая функция, которая участвует в деятельности внимания. Что значит произвольное внимание? Мы уже говорили с вами несколько раз, что произвольное внимание харак-

теризуется раньше всего умением произвольно отметить фигуру и фон. Если я умею видеть вещь только таким способом, какой диктуется структурой этой вещи, то мое внимание максимально произвольно.

Если же я умею видеть вещь так, что я могу любой элемент этой вещи сделать центром, фигурой, а все остальное фоном, то мое внимание становится максимально произвольным.

Про первый случай, когда наше внимание всецело направляется структурой самого поля, про этот случай говорил Келер, что школьник является рабом своего сенсорного поля, т. е. он может видеть только таким способом, каким эти вещи даны.

Про тот случай, когда я умею произвольно отметить фигуру и фон, я фактически могу освободиться от рабства сенсорному полю.

Позвольте привести несколько замечаний по этому вопросу.

Нам известно из зоопсихологии Г...¹ и из слов Торндайка, известного исследователя интеллекта животных, который создал эпоху после Келера, что оба они приходят к выводу, что самое трудное в интеллекте животных - внимание. Если применить внимание, то самая операция может быть осуществлена, но иногда вы не можете осуществить эту операцию из-за того, что вы не можете обратить внимание животного.

Вам, наверно, известна работа К...², посвященная методике этих опытов, где он рассказывает об этом. Все знают, конечно, опыты Келера "Все у вас серого цвета". Он рассказывает, как практически надо ставить этот опыт с животными. Оказывается, что само по себе восприятие у животных получается очень легко, но очень трудно обратить внимание животных на цвет, на различие цвета: различие цвета не является для животных важным. Приходилось брать огромный транспарант, чтобы он бросался в глаза. Пробовали делать так: брали ящик, в котором находятся плоды, и делали серую крышку, причем такую же, как ящик. Не помогало. Пробовали делать ящик большой и такую же крышку. Не помогало. Нужно было делать ящик маленький, а серую наклейку огромную, надо было во всяком зрительном поле заставить животное видеть серое, тогда опыт удавался в отношении

¹ Так в стенограмме.

² Так в стенограмме.

ряда животных, которые считались совершенно неспособными отличать цвет.

Можно делать так: ставить ящик, и ту грань, которая обращена к животному и окрашена в серый цвет, ярко осветить прожектором или чтобы на нее падали солнечные лучи; короче говоря, надо чтобы вся часть зрительного поля, которая должна стоять в центре внимания, сама привлекала внимание животного.

Келеру удавалось доказать, что у животных можно направить внимание с помощью указательного жеста. Если обезьяну взять за голову и направить ее глаза в нужном направлении и показать, то это может сыграть свою роль, хотя бы самое животное не применяло указательного жеста.

Значит, главнейшие трудности произвольности восприятия в том, чтобы перестать быть рабом своего сенсорного поля, чтобы иначе видеть самую ситуацию, чем видит животное, чем видит младенец. Основное заключается в том, чтобы уметь направить внимание на одни стороны, а не на другие, иначе говоря, сделать центром, фигурой серый цвет, а не самый ящик, к которому бросается обезьяна.

Это одно, что, мне кажется, заслуживает внимания: полное отсутствие всякого произвольного внимания у животных.

Второе, что заслуживает внимания: ряд исследователей показали, что произвольное внимание является очень слабым в начале школьного возраста.

Мне приходилось читать учебники для вузов, в которых исходят из этого факта при постановке обучения в школьном возрасте. Действительно, можно сказать в известном смысле, что невозможность школьного обучения в дошкольном возрасте обусловлена в первую очередь невозможностью произвольного внимания у дошкольника, что начало школьного обучения непосредственно связано с тем, что должна быть возможность произвольно обращать внимание на то, на что в данную минуту внимание ребенка не приковывается, и сосредоточить внимание на занятии как таковом.

С одной стороны, внимание школьника очень слабо к началу, но на протяжении школьного возраста обуславливает максимальную из всех функций, коррелирующую с умственным развитием ребенка. Эта корреляция составляет 0,95. Собственно, корреляция 100 нас всегда сму-

щает, потому что корреляция 100 – вещь сама в себе. Если мы получаем корреляцию 100 или 1, то это почти всегда означает, что мы читаем под разными названиями одну и ту же вещь. Корреляция 0,95 означает одну из максимальнейших корреляций, с которой мы сталкиваемся; она показывает, в какой степени произвольное внимание связано с умственным развитием, показывает, в какой степени связано с осознанием, с интеллектуализацией самого процесса осознания.

Очевидно, в произвольном внимании мы имеем дело в школьном возрасте с функциями, чрезвычайно слабыми в самом начале, но с функциями, которые теснейшим образом связаны с центральной деятельностью, например с интеллектуализацией в центре деятельности в смысле обучения, с функциями, которые вместе с интеллектом, коррелируя с ним на 0,95, развиваются почти столь же интенсивно, как и сам интеллект.

Значит, осознанность и произвольность внимания – вот что будет характеризовать главное содержание развития этой деятельности в школьном возрасте.

Если мы обратимся к памяти, то естественно, что память механическая, или элементарная, или непосредственно образная, в школьном возрасте постепенно начинает уступать место другой форме памяти, которая характеризуется, во-первых, тем, что эта память является памятью вербальной, словесной, и ребенок не столько запоминает само событие, само впечатление, сколько запись этого впечатления, запись этого события в словах. В то же время она становится все больше и больше связанной логической памятью, памятью, которая опирается главным образом на *установление зависимостей и связей, существующих между отдельными частями запоминаемого или усваиваемого материала.*

Очень давно, еще в 1919 г., Бюлеру удалось установить с помощью опытов следующий, оставшийся в психологии неизблемым закон, что мысль запоминается легче, чем всякий другой материал. Вы знаете основные результаты этих опытов, их количество и качество репродуцируются иначе. В свое время Бюлер использовал этот факт для опровержения ассоциативной теории. Он показал, что мысли связаны друг с другом не при помощи ассоциации, а сцепляются друг с другом по другим законам. Но до сих пор осталась одна проблема, которая проскочила мимо

ряда исследователей: почему мысли запоминаются лучше, чем другой материал. Нам говорят, потому что мысли имеют свои собственные законы сцепления и связи, и если в сознании запоминается одна мысль, то она логикой по связи мысли, а не по одной памяти вызывает другую мысль. Хорошо, тогда это только значит, что вместо памяти начинает работать мышление, но это не значит, что мысли запоминаются.

Сейчас я так скажу вам. Вот возьмем такую простую вещь: мысли запоминаются иначе, чем слова, чем другой материал. Теперь я спрашиваю: почему мысли запоминаются иначе.

Могут быть два случая: мысли имеют законы собственного движения; когда мы даем начало движению, то мысли развиваются как мысли. Аффекты имеют свои законы. Мы ставим опыт, в котором вызываем раздражение у испытуемого, злобность. Если создать вторично такие же условия, то можно опять вызвать злобность? Можно, но это не значит, что испытуемый запомнил. Короче говоря, если я пришел к той же мысли второй раз, это не значит, что я запомнил. Я решил задачу, через год мне дали ту же самую задачу, и я ее опять решил. Значит ли это, что я запомнил, как ее решал? Нет.

Бюлер говорит, что мысли имеют собственные законы сцепления, собственные законы развертывания, но это не объясняет, почему мысли лучше запоминаются, а объясняет, что наряду с законами развертывания памяти существуют законы развертывания мысли. Но нас интересует вопрос: можно ли запоминать мысли лучше, чем другой материал. <...>

Один из современных авторов очень остроумно говорит, что то, что я изложил в законе сверхучения, является с психологической стороны законом недоучения. Что это значит: что 15 раз дают лучшие результаты, чем 10 раз, хотя достаточно и 10 раз? Это значит, что если бы память не пользовалась мышлением, то тогда при 10 вообще не запомнилось бы, а запоминалось бы только при 15.

Если такой факт: 10 раз достаточно, чтобы усвоить, но 15 раз дают лучшие результаты, то что это значит? Почему 15 раз дают лучшие результаты, чем 10 раз? Потому что эти 10 раз не обеспечивают полного запоминания, а создали видимость полного запоминания благодаря тому, что память здесь пользуется поддержкой интеллекта. Если бы память

не пользовалась поддержкой интеллекта, то при 10 совсем не запомнилось бы.

Фактически получается такое положение, что дошкольнику надо 15 повторений для этого текста, а школьнику достаточно десяти. Почему? Потому что у школьника первым симптомом его развития является то, что на помощь памяти приходит мышление.

То, что обычно называют сверхучением, на самом деле является выражением недоучения. Это значит, что ребенок раньше нуждался в 15 повторениях для запоминания, а если сейчас для него оказывается достаточным 10 повторений, это означает, что на помощь его памяти приходит мышление.

Следовательно, мы можем сделать такой вывод в отношении памяти. Почему же мысли запоминаются лучше, чем другой материал? Мы видели, что отчасти они запоминаются благодаря интеллектуализации. Это правильно. Но самое важное, самое основное, что сохраняет свои силы и после, – это другое. Если бы это объясняло все, то закон сверхучения и закон недоучения были бы на протяжении всего школьного, переходного возраста и взрослого человека, а они теряют свое значение. Очевидно, это объясняет нам дело только на какой-то начальной стадии и то показывает нам, что такое запоминание с помощью мысли не является совершенным потому, что оно сдает раньше, чем через 15 дней. Очевидно, надо искать другие причины, почему мысли запоминаются лучше, чем другой материал.

Исследования показывают, что они запоминаются лучше, чем другой материал, только по одной основной причине: именно они лучше осознаются или, как говорят, лучше структурированы. Мысли есть наиболее сознаваемая из всех остальных структур, из всех остальных материалов, т.е. мысли осознаются лучше, чем воспоминание, и в силу этого становятся гораздо более произвольными. То есть память в силу того, что она сознается, становится максимально произвольной, намеренной. Мысли потому лучше запоминаются, что они более произвольны: они более сознательны и, следовательно, произвольны.

Что такое произвольность? Большая возможность операции данной функции, большая свобода в употреблении, большая независи-

мость ее от остальных моментов. Возьмем последнее. Как идет логическое развитие памяти в школьном возрасте? Исследования показывают интересные вещи. Всегда дело начинается с лучшего запоминания мысли, т.е. первоначально память так или иначе логизируется в области самих мыслей, в частности, получается такая стадия, которую удобно называть не столько логической памятью, сколько памятью логического, т.е. не сама память в процессе развития стала логической, а то, что остается именно логического, как лучшее из всего остального. Но именно потому, что имеем не величину самой памяти, а каждая из функций представляет сложную систему более мелкой функции, именно потому, что это является центром всей остальной системы памяти, возникает тенденция перерабатывать всякий материал так, чтобы он запоминался по образу и подобию самой мысли. Как мы с вами запоминаем, скажем, бессмысленное? Мы стараемся найти осмысленные связи, мы стараемся как-нибудь переформировать этот материал по образу и подобию мыслей. Можно подумать, что наша память очень разумное существо, которому приписывают такие намерения. Но на самом деле это приписывается структурному закону. Однако приемы запоминания, усвоения с одного переходят на все остальное. В силу этого закона мы и имеем, что память логическая обуславливается как память логического, и в силу этого устанавливается известное структурное запоминание, известные приемы запоминания, которые, постепенно распространяясь на все остальные области, приводят к логизации самой памяти.

Я хотел показать вам, что произвольное внимание есть в одинаковой мере логическое внимание, так же как логическая память есть в одинаковой мере произвольная память.

Последнее – результат последних исследований. В одной группе я об этом говорил, поэтому в двух словах лишь повторю. Это очень большое исследование целой психологической школы, которое проходило под руководством Бруновича, австрийского психолога, который пытался осветить в психологии вопрос – развивается ли память в детском возрасте, или же не развивается. Материал разбит на 3 типа – материал наглядный, материал структурный и материал смысловой. Основные результаты этой капитальной работы привели к выводу, что нет

единой линии развития памяти и что, в то время как развитие памяти на наглядном материале, на чувственном материале заканчивается на границе школьного возраста, потом дальше идет почти по плато, затем структурное делает очень большой успех, здесь <...> (показывает) ¹, и запоминание логическое, смысловое делает дальше скачок; в то же время структурное в середине школьного возраста достигает своего плато.

Таким образом, развитие памяти заключается в том, что от одной формы памяти, которая буквально почти перестала развиваться, развитие переходит к другим и третьим формам. Это является экспериментально доказанным на огромном материале.

Третий момент заключается в том, что смысловое запоминание не повторяет линии структурного. Это, мне кажется, момент чрезвычайной важности для того, чтобы понять то, о чем мы будем говорить дальше.

В структурной психологии и в других направлениях современной целостной психологии есть такая тенденция: принципом структуры объяснять все формы психологической деятельности у животных и человека. Делается попытка объяснить все с помощью принципа структуры: особенности всей психики, памяти, в том числе и смысловой памяти; логическую память пытаются рассматривать как частный случай структурной памяти.

Очевидно, в вопросе запоминания мыслей мы имеем дело с каким-то более сложным законом, о котором я постараюсь вкратце сказать после перерыва.

Меня просили повторить сказанное до перерыва.

Это исследование тем отлично, что оно было предпринято как экспериментальное, как исследование на широчайшем возрастном материале, на широчайшем количественном материале для решения вопроса: развивается ли память в детском возрасте и как она развивается.

Вы знаете, что в этом отношении есть ряд спорных теорий. Основная мысль этого исследования заключается в том, что давались три типа материала: первый — наглядный, чувственный материал, чувственная память, затем материал структурный, т. е. такой, где запоминание находилось под непосредственным влиянием различных типов в различной степени сложности, дифференцированности, ясности и некоторой неот-

¹ Так в стенограмме.

четливости структур, и, наконец, материал, связанный с запоминанием смыслового содержания. Исследование показывает, что все же развитие всех этих форм, типов запоминания не повторяет друг друга, а располагается очень определенно по известным возрастам. Так что чувственная память достигает почти своего максимума, останавливаясь почти на плато, почти на равном уровне, подходя сверху к началу школьного возраста, что запоминание структурного материала дает в школьном возрасте, особенно в первой стадии, известный небольшой подъем вверх. После этого запоминание чисто структурной памяти чрезвычайно мало развивается. Зато все функции интеллектуализируются, все функции осознаются, все функции становятся постепенно произвольными функциями; возникает возможность произвольной внутренней психологической деятельности.

Но интересными являются два обстоятельства. Первое: что это значит – основные законы этого осознания и овладения? Я констатирую факт, что они осознаются, что они становятся произвольными. Но исследователь не может на этом остановиться, он должен спросить, что происходит с психологической стороны, когда функции осознаются, когда функции преднамеренные. Это первый вопрос, на который мы должны дать ответ. Второе: что же происходит с самим интеллектом? Мы взяли интеллект по отношению к другим функциям. Что происходит с самим интеллектом? Позвольте ответить на этот вопрос.

Замечательным фактом в развитии школьного возраста является то, что интеллектуализируются, т.е. осознаются и становятся произвольными, почти все психологические функции, кроме самого интеллекта. Интеллектуальные операции не осознаются и не являются произвольными в этом возрасте.

Напомню вам данные, которые подтверждают этот факт, с которым вы столкнетесь еще много раз.

Если взять то, на что мы чаще всего наталкиваемся в литературе, то это исследования Пиаже. Пиаже показал, что ребенок школьного возраста мыслит и способен к сложным операциям мышления, но не осознает своих мыслей. Как говорит Пиаже, у ребенка нет акта осознания своей собственной мысли, ребенок мыслит и способен к сложным операциям мыслей школьного возраста, но не осознает своей мысли, что у него нет, как выражается Пиаже (пользуясь чужим термином), акта

осознания своей собственной мысли. Его мысль работает так же, как память работает у дошкольника, т.е. работает, будучи способной к сложным операциям, но без осознания этой операции и, следовательно, без возможности произвольно пользоваться этими операциями.

Возьмем пример, который приводил Пиаже. Напомню, грубо, в чем заключается закон. Он говорит так: ребенку дают решить какую-нибудь задачу. Например, пешком человек может пройти известное расстояние в 50 минут, а на велосипеде проезжают то же расстояние в 5 минут, во сколько раз человек на велосипеде движается быстрее, чем пешком? Ребенок отвечает в 45. Вы-то ясно видите, как он получил ответ.

Вместо того, чтобы 50 разделить на 5, он отнял, это совершенно ясно. Но, если вы его спросите, как он получил ответ, как показывают исследования Пиаже, много раз повторенные, ребенок в начале школьного возраста часто оказывается не в состоянии сказать, как он решил задачу. Он придумывает способ, каким он решил задачу, но мы знаем это на основе простых наблюдений из школьной практики. Мы знаем, что приходится делать, если ученик путается в решении задачи, в вычислении. Учитель предлагает: "Рассуждай вслух". Тогда удается распутать ошибку, потому что сам ребенок, решая ее, не может сказать, что он сделал, как решил, и путается.

Ребенок, конечно, мыслит и даже получает какой-то ответ, но он не знает, как он это сделал, как мыслил. Что такие явления имеют место, является общеизвестным фактом. Например, известно, что мотивы действий относятся к поздней области, которая осознается в переходном возрасте. И у взрослых людей значительная часть истинных мотивов дела осознается не всегда. Только наиболее близкие к личности, наиболее целенаправленные, наиболее продуманные действия осознаются более или менее полно в смысле мотивов и то не до конца, а целый ряд побуждений и истинных мотивов дела мало осознаются. Есть целый ряд простых вещей. Возьмите простой пример. В своих опытах Клапареду удалось показать, что целый ряд вещей мы не осознаем совершенно. Например, всякий из нас, скажем, знает, что делает, но не знает, как это делает <...> Приблизительно, не в такой грубой форме происходит мышление ребенка, который мыслит механически, но не осознает <...> т.е. в эпоху господства логической па-

мяти и произвольного внимания само мышление ребенка, благодаря которому только и память становится логической, а внимание только и становится произвольным, само мышление является и неосознанным и произвольным. Это видно из простейших опытов Пиаже. Возьмем простой пример, который дает Пиаже и который дает разъяснение с практической стороны. Есть такая фраза: “Мальчик не пошел в школу, потому что он был болен”. Школьник понимает такую фразу? Хорошо понимает, но он не осознает, что он это понимает, поэтому дети часто отвечают, что или он был болен, или он не пошел в школу, а на самом деле это значит, что он не пошел, потому что он был болен. Ребенок в жизни это понимает, но когда надо это осознать, он не может.

Детям дают тесты, в которых они должны закончить фразу после союза “потому что”, “хотя”. Сам ребенок употребляет эти союзы к месту, но ребенок спонтанно, произвольно употребляет “потому что”, “хотя” правильно, так почему же в этих опытах он не может дать ответ правильно? Потому что он не умеет произвольно сделать то же самое, что он умеет делать произвольно.

Точно так же в этом примере: ребенок понимает фразу “мальчик не пошел в школу, потому что он был болен”, но он не осознает своего понимания. Он умеет восстанавливать причинные отношения, но не умеет произвольно восстанавливать. Одно дело поднять руку, когда мне надо что-нибудь достать, другое дело – когда я хочу поднять руку произвольно. Известно, что в младенческом возрасте ребенок может тянуться к какому-нибудь предмету и поднять руку произвольно, но произвольно сделать это не может.

Функции становятся осознанными и произвольными благодаря центральной деятельности интеллекта, а интеллектуальные операции остаются неосознанными и произвольными. Это узел решения всех вопросов психологического развития школьника, вследствие чего выясняются все плюсы и минусы и недостатки его мышления.

Но полнота картины умственного развития школьника отчасти отсутствует в работе Пиаже потому, что он показал только вторую сторону – произвольность интеллектуальных функций. Но теперь перед нами встает чрезвычайно важный вопрос: главной особенностью

развития школьника является то, что у него осознаются и становятся произвольными все функции, кроме самого интеллекта, но почему осознание и овладение связаны? Почему осознать – значит овладеть и овладение предполагает осознание?

Если мы ответим на этот вопрос, то мы увидим, почему память и внимание становятся осознанными благодаря интеллекту, а сам интеллект остается неосознанным и произвольным. Исследования показывают, что осознание никогда не является, как правило, в спонтанном развитии ребенка, никогда не является начальным моментом развития какой-нибудь психологической деятельности; иначе говоря, психологическая деятельность включает в себя в самом начале элементы сознательного отношения к ряду моментов, сама же не осознается в самом начале.

Вы знаете, вероятно, что первый, кто ввел в науку понятие осознания, был Жане ... Он его ввел главным образом при исследовании душевнобольных. Вслед за Жане Клапаред разработал экспериментально этот вопрос. Вы знаете результаты этого исследования, в котором ему удалось установить, что ребенок раньше реагирует на сходство, чем на различие, но осознает раньше различие, чем сходство, т.е. что процесс осознания часто имеет обратный путь развития, чем процесс развития какой-нибудь деятельности, взятой в ее неосознанной форме.

Пиаже отсюда делает такой основной вывод, что осознание совершается в силу неудачных приспособлений. Если какая-нибудь функция действует удачно, мне незачем ее осознать. Она готова стать в центре моего сознания; если она действует неосознанно, если она приводит к неудачным приспособлениям, тогда я начинаю осознать. Пример Клапареда: я прихожу домой и пытаюсь вставить ключ в дверной замок. Я делаю это совершенно автоматически, размышляя о чем-то другом до тех пор, пока у меня ключ в кармане и пока я не вставил ключ в замок. Но как только я вижу, что ключ не попадает, я начинаю осознать – моя ли эта дверь, тот ли это ключ, т.е., иначе говоря, как только наступает затруднение, наступает необходимость подумать, поразмыслить. В самом деле, закон Клапареда держался в психологии очень долго и без проверки был принят Пиаже, содержал в себе частицу правды, иначе говоря, сознание вещи, как Клапаред выражается, не является сознанием люкзюса – размышления. Оно возникает тогда, когда есть потреб-

ность. Но гораздо больше закон Клапареда содержит в себе неправды и еще больше содержит в себе невысказанного в следующем. Я спрошу вас так: хорошо, удачное приспособление не приводит к осознанию, а неудачное приспособление приводит к осознанию. Спрашивается, что же, у ребенка во все возрасты сознание готово осознать любую вещь, лишь бы она приводила к удачным приспособлениям? Это же не так. Очевидно, для того чтобы вообще осознание возникло, поводом должно быть какое-то затруднение. Но затруднение также мало объясняет нам, почему сознание возникло и могло возникнуть, как, скажем, потребность моя в том, чтобы приехать в Ленинград, не объясняет, каким образом я здесь очутился за одну ночь. Сама потребность ведь не могла же меня сюда перенести.

Вообще всякое объяснение из потребности в развитии всегда оставляет вопрос открытым, откуда такая потребность возникла. Я вас спрашиваю, маленький ребенок часто испытывает неудачные приспособления? Часто. Почему же он не осознает всего этого? Конечно, нужна потребность, чтобы возникло мышление. У меня, например, есть потребность осмыслить сложную ситуацию. Это объясняет, почему я мыслил? Нет. Или, например, два человека мыслят об одном и том же; один осмыслит, а другой – нет.

Поэтому сказать, что осознание возникает в силу плохих приспособлений, потому что в этом возникает потребность, это значит, не сказать ничего, а оставить вопрос открытым. Или еще хуже. Предположим, что как только есть плохое приспособление, так все силы бросаются на этот фронт, и тогда сознание решает эту задачу. И то и другое является неправильным.

Вот почему закон Клапареда встретил целый ряд возражений, попыток его экспериментальной проверки на материале Пиаже. У ребенка школьного возраста разве нет неудачных приспособлений мыслей? Очень часто он не умеет решить правильно задачу. Он на каждом шагу наталкивается на эти препятствия.

<...> Как понимает Клапаред внимание и память и в чем дефекты этого объяснения? “Овладение, – говорит Клапаред, – конечно, должно выступать вслед за осознанием не потому, что оно внутренне связано с осознанием, или потому, что осознание является причиной овладения,

а потому, что они вытекают из одного корня, т. е. из неудавшегося приспособления.”

Клапаред говорит, что когда я втыкаю ключ в замок, то достаточно автоматического действия, а когда оно перестает служить, то нужно применить произвольное действие, должно служить произвольное.

Для Клапареда осознание вытекает из неудавшегося приспособления. Овладение вытекает тоже из неудавшегося приспособления, при помощи автоматического непроизвольного приспособления. Как вытекающие из одной и той же причины, они внешне связываются вместе, но внутренне они не связаны друг с другом, одно не является причиной другого.

То, что мы говорили про дефект относительно осознания, относится и к объяснению овладения. Раз его объяснение является недостаточным, чтобы объяснить осознание, то, значит, овладение не может быть рассматриваемо как причина осознания, следовательно, причина овладения и осознания остается неясной, нет этой общей причины.

Сказать, что произвольные движения, т.е. более высокого типа движения, возникают, когда движения более низкого типа наталкиваются на препятствия, это правильно, если у меня есть произвольность к движению, а если нет этой произвольности, то она не вырабатывается, когда это нужно. Это телеологический ответ.

Произвольное движение появляется, потому что оно нужно, потому что служит приспособлению, но и у умственно отсталого ребенка возникают приспособления. Но возникает ли сознание? Нет, не возникает.

В этом ответе заключается ошибка - *petitio principii*, т.е. для объяснения какого-нибудь явления ссылаются на то, что надо доказать. Я спрашиваю, почему возникает овладение? Потому что оно нужно. Раз оно есть, то оно возникает, потому что оно нужно. Но я спрашиваю, почему оно становится, почему теперь есть, а раньше не было? На это нет ответа. Неудавшимся приспособлением можно объяснить только, почему применяется, когда оно получилось.

Третий дефект теории Клапареда тот, что в отношении школьного возраста эта теория оказала очень много теоретического вреда и путаницы. Во-первых, неверно и недостаточно объяснение осознания из неудавшегося приспособления; во-вторых, неверно и недостаточ-

но объяснения овладения из неудавшегося приспособления и, в-третьих, неверно объяснение связи, которая всегда замечается между этими двумя моментами, как связи двух независимых следствий одной общей причины.

Возьмем неправильность этого положения в теории Пиаже, где она больше всего сейчас проверяется. Я проиллюстрирую эту мысль. Пиаже, как я говорил, забывает первую сторону дела, что произвольными и осознанными становятся все функции. Но он устанавливает факты, с которыми нельзя не считаться, и мы о них только что вспоминали, что ребенок школьного возраста не осознает своих мыслительных операций достаточно и не умеет ими достаточно свободно, произвольно пользоваться. Спрашивается, почему? Пиаже отвечает. Ведь если осознание, овладение вытекают из плохих неудачных приспособлений, то ведь ребенок школьного возраста на каждом шагу наталкивается на неудачные приспособления в мыслях чаще, чем в раннем детстве. Пиаже говорит: для развития нужен срок. Всякое развитие требует биологически соответствующих ему темпов. Он говорит, что именно потому, что в школьном возрасте ребенок на каждом шагу не может связать свою мысль с мыслью взрослого человека и поэтому на каждом шагу наталкивается на неудачные приспособления, именно потому, что в школьном возрасте ребенка обучают научному знанию, именно поэтому все школьное обучение — есть сплошная цепь неудачных приспособлений с точки зрения подготовки к мысли. Как из этого положения выходит ребенок? Он ассоциирует часть своих мыслей с частью мысли взрослого человека, и у него получается комплекс своих представлений и представлений взрослого человека. Именно потому, что это делается грубо, у ребенка развиваются к 11—12 годам и осознанность, и овладение.

Какое это объяснение? Во-первых, воздадим ему должное. В известной степени оно правильно. Если бы школьное обучение не предъявляло к нему на каждом шагу требование, которое он может осуществить не иначе, как приведя в действие свою мысль, если бы ребенок школьного возраста не развивал усиленно свою интеллектуальную деятельность, независимо от того, возникла или не возникла в нем потребность в мышлении, то мышление развивалось бы другими темпами и мы не имели бы такого быстрого движения за эти годы. Но в целом можно ли так себе

представить дело? У ребенка дошкольного возраста неосознанны и произвольны операции мысли <...> К 4 годам он осваивает эту операцию, и в результате в него вколачивается осознание и овладение, т.е. из неудач, из несоответствия с мыслями взрослого человека, из того, что мысль ребенка на каждом шагу, как выражается Пиаже, приводит к сознанию собственного банкротства, собственной несостоятельности, из чувства превосходства взрослой мысли, которая возникает при содействии более удачных приспособлений, которую ребенок постепенно относит к своей несостоятельности, придает собственный смысл – из этого развития вытекает у ребенка высшая форма осознания и овладения своими внутренними процессами, которые характеризуют начало следующего возраста. Несостоятельность этой точки зрения, в сущности говоря, вскрывается теми анализами, которые мы пытались дать самой теорией Клапареда, которую излагает Пиаже в своих исследованиях.

Позвольте кратко пояснить, в каком направлении лежат в данном случае те психологические процессы, которые позволяют нам дать более или менее верный ответ на этот вопрос и которые подтверждают все то, что мы знаем в этом направлении.

Я сейчас постараюсь вам показать то, что объясняет и сам опыт Пиаже очень хорошо. Надо задать первый и основной вопрос: что значит “осознается”? “Осознается” имеет два смысла.<...> Пиаже и Клапаред пользуются смешанной терминологией Фрейда и общей психологии, они говорят: неосознанные мысли, не до конца осознанные. Надо представлять себе дело так: Пиаже не думает, что ребенок не осознает своего собственного осознания, но это значит, что сознание участвует, но не до конца. Вначале бессознательная мысль – солипсизм младенца, затем – сознательная, социализированная мысль, а в середине есть ряд этапов, которые Пиаже обозначает как постепенное убывание эгоцентризма, от эгоцентризма к логической, социальной форме мышления.

Что значит, что мысль не осознана? Пиаже говорит, что она не до конца осознана; она содержит элементы сознательного и бессознательного, она осознана не до конца.

Пиаже и Клапаред рассматривают сознание как постепенный переход от бессознательного к полному сознанию. На самом деле есть большая разница между мыслью бессознательной и сознательной

(можно сказать, что я бессознательно завязываю узелок), между сознанием того, что я делаю, и осознанием. Я завязываю узелок, как в опытах Клапареда, сознательно я делаю? Конечно, но я не сознаю, т.е. мое внимание всецело направлено на акт самого завязывания, но не на то, как я это делаю.

Сознание всегда [отражает]¹ какой-то кусок действительности. Предметом моего сознания в завязывании узелка является узелок и то, что с ним происходит, но не является изучением самого акта – как я это делаю. Может стать предметом самый этот акт – тогда это будет осознание. Осознанием является акт сознания, предметом которого является сама же деятельность сознания.

Вот возьмем очень простую вещь, которая в опытах хорошо подтверждена. В дошкольном возрасте ребенка спрашивают: “Ты знаешь, как тебя зовут?” Он отвечает: “Коля”. Он не может осознать, что центр вопроса не в том, как его зовут, а знает ли он, как его зовут, или не знает, т.е. у него предметом его осознания является одна часть вопроса. Ребенок этого возраста знает, как его зовут, но он не понимает, что его могут спросить, знает ли он или не знает, как его зовут, т.е. он знает свое имя, но он не осознает знания своего имени.

Перейдем к конкретному экспериментальному исследованию. Выясняется следующая, очень простая вещь: общей установкой или фоном для того, о чем я говорил – для осознания и овладения, – является факт развития нового вида интроспекции, или самонаблюдения, в школьном возрасте. Мы наблюдаем не только то, что происходит вокруг нас, но мы можем наблюдать то, что происходит в самих нас. Ребенок в школьном возрасте, как показывают исследования, переходит к так называемой словесной, или речевой, интроспекции, т.е., иначе говоря, в школьном возрасте происходит в отношении интроспекции то же самое, что происходит в раннем детстве при переходе от бессловесного восприятия к словесному восприятию. Возьмите ребенка в 8 мес. и ребенка в 2 г. 8 мес. В 8 мес. ребенок имеет бессловесное восприятие, т.е. он видит тот или иной предмет, но это не есть речевое, связанное с речью восприятие. У ребенка в 2 г. 8 мес. есть внутреннее восприятие.

¹ В стенограмме “представляет”.

Значит, при переходе от младенческого возраста к концу раннего детства в области внешнего восприятия ребенка что происходит? Он начинает воспринимать внутренне. Мы говорим, что внутренне воспринять – значит осмысленно воспринять, общаться по поводу воспринятого.

То же самое происходит в школьном возрасте. Если сравнить переход от дошкольного возраста к школьному, то оказывается, что здесь повторяется в отношении интроспекции тот сдвиг, который перед тем характеризовал бессловесные интроспекции, т.е. можно ли так сказать: дошкольник воспринимает свой собственный внутренний процесс так, как младенец внешний мир? То есть воспринимает отчетливо, ясно, но он их не обобщает.

Что значит – воспринять бессловесным образом? Например, младенец видит шкаф, лампу, стол, окно, свет и воспринимает звук, но он не знает, что это стол, лампа и т. д. Что значит внутренне воспринять? Это значит, что шкаф есть шкаф, а окно есть окно. У него есть обобщенное восприятие. Дошкольник имеет интроспекции, но он не обобщает их, а в школьном возрасте мы имеем дело с переходом к внутренней, или смысловой, интроспекции. Начинаются обобщения в области собственных внутренних процессов.

Вы помните, в одной из первых лекций мы говорили относительно такого сравнения. Я пытался кратко передать вам, как распознается восприятие внешнего мира у ребенка и пытался сравнить с восприятием шахматной доски. Я пытался показать, что каждая новая возможность шахматной доски связана с новым действием. То же самое и для внешнего восприятия, то же и для внутреннего в том смысле, что можно по-разному воспринять как внутренний процесс, так и внешний, видеть в нем разные структуры. А раз ребенок переходит к новой ступени внутренней интроспекции, лучше видит то, что делается внутри него самого (в связи с дифференцированностью, зрелостью и т. д., в связи с тем, что интеллект является основной функцией), то ясно, что в связи с новой формой интроспекции возникает новая форма внутренней активности. Как на шахматной доске: иначе вижу – иначе играю. На внешнем восприятии младенец видит иначе, чем ребенок в 2 г. 8 мес. А ребенок в 2 г. 8 мес. благодаря тому, что иначе видит вещи,

может иначе обращаться с вещами? Конечно, у него другая форма активности. В школьном возрасте возникает новая форма внутренней активности, которая характеризуется очень простой вещью.

Внутренней активностью будем называть (это говорит Пиаже, которого я излагаю) психологические операции, которые не связаны непосредственно с внешним действием. Ведь наши психологические операции связаны с внешними действиями в том смысле, что когда я говорю, действую, то у меня работает весь психологический аппарат. Но может быть, что я сижу на стуле и припоминаю? Может быть.

Когда я размышляю, припоминаю и т. д., я имею дело с внутренней активностью, эта внутренняя деятельность психологических процессов непосредственно не связана с внешней деятельностью. Вот эта новая форма внутренней активности в школьном возрасте заключается в том, что, в то время как в дошкольном возрасте эти внутренние деятельности обнаруживают непосредственную связь с действием, внешней активностью, в школьном возрасте мы имеем относительно самостоятельно возникающие, относительно независимые внутренние активности по отношению к внешней деятельности. Это уже ребенок, который может размышлять, в то время когда он делает или видит что-нибудь, тот, у которого возникает дифференциация внешней и внутренней деятельности.

Теперь спрашивается, если мы обратимся к этим предпосылкам: в каком отношении этот факт стоит к интересующей нас проблеме овладения и осознания? Что происходит в области интеллектуализации со школьником? Мы сказали, что происходят очень простые вещи: он начинает обобщать свои собственные психологические явления. Это полностью не обозначает осознания. Осознать их – это значит знать не только тот предмет, который представлен в данном явлении сознания, но знать самое явление сознания. Если я начал обобщать, что теперь я припоминаю, это значит, что эта операция, которую я делаю теперь, относится к классу припоминания: я ее обобщаю.

Что значит обобщать свои припоминания? Это значит осмыслить не только то, что припоминаю, но самое припоминание.

Можно сказать так: исследования показали, что осознание развивается в меру развития понятий, в меру развития значений, связанных с психологическими явлениями самого человека.

Вот тот механизм, который объясняет нам, почему недостаточно только повторений, чтобы развилось осознание: этот механизм показывает, что нужно иметь известную систему обобщений для того, чтобы я мог осознать.

Осознание развивается в меру обобщения, и это же самое объясняет нам, почему осознание и как осознание непосредственно связано с овладением, почему именно осознание является причиной овладения или это два связанных между собой процесса, в которых причина и следствие меняются своими местами.

Что значит осознать? Это значит обобщать собственные психологические процессы.

Теперь я спрашиваю: благодаря тому, что у меня возникает понятие о предмете, меняется возможность действия в отношении предмета? Да. Так же точно осознать что-либо – значит обобщить, а если я обобщаю собственный процесс деятельности, значит, я приобретаю возможность иного отношения к нему. Если грубо сказать, происходит как будто выделение его из общей деятельности сознания. Я осознаю, что я припоминаю, т.е. я собственное припоминание делаю предметом собственного сознания. Возникает выделение. Всякое обобщение известным образом выделяет предметы.

Для младенца воспринять круг зависит от того, какой круг лежит перед ним, а для ребенка старшего возраста, который уже умеет обобщать, предмет может быть не зависимым от той структуры, в которую он входит.

Значит, самый факт обобщения указывает, что восприятие предмета входит в другую структуру.

А что произвольно? У современной психологии нет другого ответа, кроме того, что произвольное характеризует своеобразное отношение к ситуации, собственно не зависимое от данной ситуации, более свободное действие <...>

Вот почему осознание, понимаемое как обобщение, непосредственно приводит к овладению.

Мне хотелось теперь указать вот на какой момент. Я спрашиваю вас, объясняет ли мне этот закон, почему вообще осознание появляется позже (что спрашивает Клапаред). Почему раньше возникает ка-

кое-нибудь действие и только после этого осознается? Почему у школьника возникает интеллектуальная операция, а потом осознается? Я спрашиваю, могу ли раньше я обобщать что-то, а потом воспринять? Нет. Следовательно, в сознании должна появиться операция, а после этого я могу ее осознать. Ясно, что операция в самостоятельном виде появится, бессмысленно думать, что она будет предметом моего сознания. Сознание способно осознать только свою собственную операцию. И благодаря этому налаживание таких отношений надо связать со своей собственной деятельностью. Понятно ли, почему появляется сознание позже, понятно ли мне, почему ребенок осознает или память, или восприятие, но не осознает интеллект? Для того чтобы осознать, надо, чтобы была вещь. Память есть в дошкольном возрасте? Есть. Восприятие есть? Есть, а интеллект сам нарождается. Было бы чудом, если бы интеллект начинался с сознания самого себя. Оказывается, интеллект - функция, с помощью которой осознаются деятельности всех остальных, а сама она осознается позже всех, потому что она возникает позже их, она раньше должна осознать другое, а потом самое себя.

Вот почему в области определения сознанию придется проделать тот же путь, который материалистическая философия и материалистическая психология проделали в свое время, когда была идея относительно самосознания, что сознание вытекает из самосознания и собственное "я" определяет все. Нет. Мы знаем, что самосознание возникает позже всех, а когда сознание развилось, может возникнуть самосознание, известное осознание собственной сознательной деятельности.

Таким образом, мне представляется, что это парадокс, который заключается в том, что осознаются и становятся произвольными прочие функции благодаря деятельности интеллекта, но сама интеллектуальная деятельность развивается к школьному возрасту, и осознание получает правильное развитие, но что сознание связано с развитием интроспекции в школьном возрасте, осмысленной, т.е. с развитием обобщений, и что в связи с этим возникает и новая возможность деятельности, произвольной деятельности в отношении этих функций, этих определений.

Несколько минут уделю дальнейшей теме. Сегодня я изложил вам общие законы психологического развития в школьном возрасте, главным образом в разрезе отношений интеллектуальных и других функций, и разъяснения того парадокса, о котором мы с вами говорили. Но я не осветил вам самый процесс мышления как таковой в области развития понятия в школьном возрасте. Эта проблема, по-видимому, в ближайшем времени будет затронута при анализе обучения отдельным видам учебной работы, например при анализе алгебраического мышления, обществоведческого мышления, и вы увидите, что существенным шагом, который делает школьник в развитии своих понятий, является то, что его основные звенья, которые господствовали в дошкольной ступени, развиваются в так называемые предпонятия. Эта своеобразная и интересная форма обобщения, которая господствует в школьном возрасте. Я хотел бы ее в двух словах объяснить для того, чтобы показать, как в ней содержится все то, о чем я говорил до сих пор, как в узле. Позвольте мне это сделать, чтобы была закончена структура сегодняшней лекции.

Школьник уже образует понятия. В каком смысле он образует понятия? Просто эмпирический факт, что он начинает изучать науку, нашу арифметику, наше естествознание, т.е. он умеет объяснять арифметику и имеет научные понятия. Однако при ближайшем исследовании оказывается, что эти понятия незрелые, стоящие на ранней ступени своего развития и заслуживают названия предпонятий как стадии к развитию понятий в настоящем смысле.

Чем отличаются предпонятия от настоящих понятий? Они отличаются, мне кажется, тем, чем отличаются арифметические понятия от алгебраических. Для нас, знающих алгебру, всякое арифметическое понятие есть частный случай алгебраического. Что это значит? Это значит, что мы в алгебре обобщаем известные арифметические понятия.

Например, когда ребенок достигает такой степени абстракции, что он отвлекается от именованного числа и может написать $5+7$, он отвлекается от предмета, у него появилось понятие числа, не зависимое от предмета, к которому это число относится. Но он еще не понимает, что значит $a+b$, потому что это есть обобщение всех арифметических поня-

тий. Поэтому всякое понятие включает элемент самосознания собственных обобщений.

Ребенок овладевает десятичной системой на самой ранней ступени своего образования, но для нас с вами десятичная система есть частный случай всякой системы исчисления. Мы понимаем, что десятичная система есть частный случай любой системы исчисления. Для ребенка же десятичная система является единственно существующей системой.

Теперь я спрашиваю: все ли равно, когда для меня существует десятичная система как частный случай любой системы или когда для меня существует только эта десятичная система? Вы сами понимаете, что это не все равно. В первом случае она существует по отношению к другим системам, она существует как более общее понятие, к которому она относится, и устанавливаются гораздо более сложные и тонкие отношения, когда это понятие включено в систему других понятий.

Обобщение означает рост обобщения связи отношений с другими понятиями. Операции мои в арифметическом поле становятся гораздо более свободными по мере того, как я образую обобщения своих собственных арифметических операций.

Ребенок освободился от зависимости: 5 яблок и 5 груш, но он тогда попадает в полную зависимость от правил арифметики. Как показали опыты Торндайка, он понимает условность арифметики как абсолютный закон, и он связан этим законом. А по мере того, как он понимает, что наша система записей, наша система обозначений есть простая несложная система, он начинает более произвольно пользоваться всем этим.

Значит, чем характеризуется предпонятие ребенка? Оно есть высокая ступень абстракции от действительных предметов, т.е. оно есть высокая ступень обобщения каких-то сторон действительности. Это можно сказать, но содержит ли оно в себе обобщения самих собственных операций? Нет. Предпонятие тем и характеризуется, что оно не содержит в себе ни малейшего обобщения при переходе к другим, более высоко стоящим областям. А это значит, что оно не может быть осознанно. Здесь мы имеем то предпонятие, которое не обобщено. И так же, как арифметические операции освещаются в алгебре и осознаются в алгебре и, следовательно, становятся произвольными в алгебре, точно так же всякое предпонятие ребенка осознается во втором школь-

ном возрасте в своей алгебре, в своем школьном понятии, и тогда возникает свобода произвольного действия в той или иной области. Например, попросите ребенка написать число 393. Он вам напишет 393. Может ли он иначе написать 393? Он может только написать одним образом. Мы можем с вами написать 393 бесчисленным способом; мы можем с вами выразить 393 как $400-7$, но ребенок этого сделать не может. Тогда Ремеш сделал специальное исследование, насколько ребенок может выразить то или иное число, и выяснилось, что вначале он может написать только одним образом.

Следовательно, произвольность не растет из обобщения. Если я понимаю, что число 393 разлагается, то я могу сказать, что значит это число. Это значит 3 сотни, 9 десятков и 3 единицы, если я понимаю, что это есть случай разложения числа. Тогда я могу разложить $400 - 7$ и т. д., но если я не знаю единичного случая разложения и не понимаю, что это разложение числа, тогда мне непонятна произвольность операции в отношении этого действия.

Таким образом, суть того же с положительной стороны. Характер мышления школьника показывает, что это есть такие обобщения, которые позволяют сделать осознанными и произвольными все действия ребенка, но которые сами по необходимости являются неосознанными и произвольными.

Вот почему и с положительной стороны мышление дает нам ответ на вопрос, в чем узловая особенность психологии школьника: произвольное внимание, логическая память, или осознанная память, неосознанное мышление, или произвольное мышление. Вот все, что я хотел сказать.

Мышление школьника

(прочитана 3.05.34 г.)

Последний раз мы говорили с вами относительно некоторых общих моментов, которые характеризуют психологическое развитие ребенка в школьном возрасте. Мы с вами выяснили, что с внешней

стороны картина психологического развития в школьном возрасте парадоксальна в том смысле, что это есть возраст развития высших психологических функций (это не отрицается никем), что общей основой высших психологических функций является их интеллектуализация, <...> осознание и подчинение их волевому контролю является основной чертой, которая характеризует эти высшие психологические функции.

Вместе с тем, как показывает исследование, сам интеллект, само мышление школьника в этом вопросе остается неосознанным, произвольным.

Вот эта с виду парадоксальная картина, как я говорил вам, за последние несколько лет стала в центре всех теоретических дискуссий и обсуждений, явилась таким пунктом, вокруг которого складываются разные теории школьного возраста. Мы пытались с вами это парадоксальное положение объяснить, исходя из более правильного понимания того, чем является вообще осознание, стремились тогда показать, что осознание собственных психологических функций является вообще волевым актом. Поэтому естественно, что, скажем, внимание, память, восприятие могут осознаваться и становиться произвольными в школьном возрасте, а в этом возрасте само по себе мышление только проделывает первый основной цикл своего большого развития, потому что мышление ведь не есть то, с чего начинается развитие. Само мышление начинается в качестве предпосылки для развития с относительной сложностью восприятия, памяти, внимания и других, более простых элементарных функций.

Поэтому естественно, что, когда элементарное мышление начинает проделывать свой основной цикл, оно должно раньше завершить этот цикл и потом может стать предметом сознания, пройти эту высшую стадию развития, когда деятельность какой-либо функции осознается и становится произвольной.

Затем, насколько я знаю, в мое отсутствие вы проработали очень важный и ценный материал – умственное развитие школьника в связи с его обучением, конкретно изучили ход обучения отдельным предметам в связи с теми изменениями, которые это обучение вносит в процесс умственного развития ребенка, и суммировали большой и конкретный материал о том, как совершался самый ход этого развития.

Если резюмировать, что вами проделано до сегодняшнего дня, то в моем представлении это складывается так, что мы с вами наметили исходные точки, проблемы психологического развития; вы проделали, разработали путь умственного развития, конкретные, основные формы, в которых проходит это умственное развитие, и нам остается рассмотреть плоды этого развития, посмотреть, к чему, от каких исходных точек отправляясь и по каким руслу протекая, приводит умственное развитие, какие центральные новообразования создает в школьном возрасте, как перестраивается сознание школьника, его отношение к действительности и как заканчивается и исчерпывается школьный возраст как период развития, тем самым требуя перестройки всей ситуации развития и открывая двери для кризиса, для переходного возраста, для следующего возраста, для эпохи полового созревания. Сегодня позвольте остановиться на этих итогах, на развитии основных новообразований. Как я говорил несколько раз, мне кажется, что основные новообразования в каждом возрасте закладываются к концу возраста. Содержанием возраста является возникновение этих новообразований. Трудно ожидать, чтобы эти новообразования были даны наперед. Наоборот, они складываются в конце. Эти центральные новообразования всегда правильнее рассматривать в целом в отношении ребенка и личности, в его отношении к среде, к действительности. Поэтому мне кажется, что всегда это центральное новообразование будет связано с новым строем сознания ребенка. Если понимать сознание не только как совокупность субъективных переживаний, а если понимать сознание в строгом смысле слова, выходящим далеко за пределы только психологических понятий сознания, и трактовать это как отношение к действительности в широком смысле слова, как отношение к действительности, типичное для человека, как сознательное отношение к действительности. Это общее новообразование заключается в каком-то новом строе сознания, к которому приходит школьник в конце школьного возраста.

Для того чтобы иметь смутное представление об этом новом строе сознания, нужно начинать с анализа, нужно высказать целый ряд более мелких, более частных вопросов, которые позволили бы нам дать окончательный ответ на этот вопрос. Этот вопрос мы прибережем к концу, а сейчас будем накапливать известные данные, которые потом позволят дать на этот вопрос ответ.

Я начну с того, что мне представляется или является основным, центральным. Я в нескольких словах позволю себе повторить то, что отрывочно я много раз говорил, но что всякий раз приходилось напоминать, чтобы дальнейшее изложение было ясное. Мне представляется так: сознание всегда является отражением действительности. Это то положение, вне которого вообще рассматривать сознание ни в какой науке невозможно, но, мне кажется, что никто не сказал, кроме людей, которые страшно упрощают все проблемы, что сознание всегда одинаковым способом отражает действительность. Оно всегда отражает действительность, но не одинаковым способом. Если бы сознание отражало действительность одним определенным способом, то никакого развития сознания не могло бы быть. Сознание отражает действительность не зеркально, а многообразными способами. На каждой ступени развития и в области филогенеза, и в области онтогенеза сознание отражает действительность по-разному. Известно часто цитируемое замечание Ленина о том, что диалектическим скачком является не только переход от неживой материи к ощущению, но также диалектическим скачком является переход от ощущения к мышлению. Это замечание не оставляет сомнения в теоретической правоте того, кто хотел бы рассматривать многообразие способом отражения действительности в сознании.

Ощущение как первичная форма сознания отражает действительность? Безусловно, да.

А мышление как одна из высших форм сознательной деятельности, свойственной человеку? Да, безусловно, отражает, но если мы признаем, что переход от ощущения к мышлению был диалектическим скачком, возникновением чего-то нового, то отсюда следует, что мышление отражает действительность иначе принципиально, чем ощущение.

Вам, много поработавшим над проблемой гносеологии и логики, известно, в какой мере отражение действительности, переработанной мышлением, стоит выше, чем высшая эмпирика, основанная только на собственном опыте отражения действительности, и мне кажется, в психологии не только законно, но просто необходимо допустить, что сознание отражает действительность на разных ступенях различно. Это первое положение.

Теперь, в чем же это отличие в отражении действительности, в самых грубых чертах? Мне кажется, что самым существенным для того способа отражения действительности в сознании, которое возникает у человека, которое составляет главное завершение развития сознания в детском возрасте и которое как раз связано с этим диалектическим переходом от ощущения к мышлению как высшей формы отражения действительности, этот новый и человеческий способ отражения действительности в сознании является обобщенным отражением действительности в сознании. С психологической точки зрения переход от ощущения к мышлению означает в первую очередь переход от необобщенного к обобщенному отражению действительности в сознании.

Какие соображения еще говорят за это и какие соображения нам следует приводить для того, чтобы суметь применить их и к школьнику? Я бы указал на три основных соображения, которые заставляют нас так полагать и которые оправдаются на всем протяжении исследований, во всяком случае мне не известно ... ни одно ни теоретическое, ни фактическое соображение, которое бы заставило отказаться от этой мысли.

Первое соображение. Оно заключается в том, о чем я уже неоднократно говорил – о связи обобщения и общения.

Что является самым типичным, самым основным, самым главным для сознания человека и для свойственного ему способа отражения действительности?

Социальная, историческая природа этого сознания.

Но я как-то говорил и сейчас напомним вам факт, что человеческое сознание есть не продукт индивидуального развития, а есть продукт исторического развития человеческого общества и что, следовательно, человеческое сознание возникает, растет и изменяется в общении людей, т.е. тот факт, что дело не происходит так, что у каждого в голове растет свое сознание и он обменивается готовой продукцией, а что сознание растет и создает свои основные функции в процессе общения. Этот факт нуждается в объяснении и в том, чтобы ему было отведено соответствующее место, когда мы говорим об отражении действительности в сознании человека.

Я говорил, что экспериментальный и теоретический анализ одинаково показывают, что обобщение и общение – это две стороны одного и того же. Общение в общем смысле слова возможно только в связи с обобщением.

Очень давно был известен и всегда приводился факт, что невозможно общение без знаков, без речи, т.е. неосознанное общение ... невозможно, и только сравнительно недавно стали обращать внимание на то, что общение возможно без обобщения, т.е. не только без знаков, но и без значения этих знаков. Я приведу пример. Представьте себе, что я завязываю узелок на память, чтобы что-нибудь не забыть. Является это знаком? Мне кажется, да. Можете вы сказать, что я хотел запомнить, посмотрев на узелок. Нет, не можете. Это знак единичной мысли, единичного измерения, это знак, который вы прочесть не можете. С ним мы очень хорошо столкнулись при изучении ряда узловых записей, имевшихся у древних народов и сейчас имеющихся у некоторых народов, стоящих на низких ступенях исторического развития, узловых записей.

Вы слышали, что в Мексике существовали так называемые <...>, основные государственные книги, летописи велись с помощью узлов, которые завязывались на веревках. Но кто их может читать? Только тот, кто их завязал. Пока знак находится в такой стадии развития, что он указывает только на одну единичную вещь и не содержит в себе обобщения, до тех пор он не является словом человеческим и до тех пор он исключает всякую возможность общения между людьми в собственном, человеческом смысле этого слова. Когда мы будем говорить о подростках, и даже сегодня, когда мы будем говорить о школьниках, я постараюсь вам показать, как та ступень развития обобщения, которой достигает школьник, приводит к новым формам общения между школьником и другими детьми, с одной стороны, и со взрослыми – с другой.

Первое соображение, которое позволяет мне обобщенный способ отражения действительности в сознании рассматривать как главное содержание развития сознания ребенка, заключается в том, что, когда я изучаю общение, то вижу, как ширится, растет, строится, углубляется та деятельность сознания, которая связана с общением, со специфичес-

ки человеческой, исторической особенностью, вне которой человек, как историческое существо, возникнуть не мог.

Второе соображение очень близко подходит к этому и связано с речью. Каждое слово, как формулирует Ленин, является обобщением. Обобщение же является, как Ленин показывает, принципиально иным способом отражения действительности, не мертвым зеркальным слепком, а зигзагообразным актом, который требует отлета от действительности и возвращения к ней, который включает в себя кусочек фантазии, и речь, с одной стороны, связана с общением, а с другой стороны, связана с новым способом отражения действительности. Он тоже говорит, что обобщенный способ отражения может быть положен во главу угла при изучении эволюций детского сознания.

Третье соображение обосновано нарастанием в каждом возрасте специфических человеческих свойств в смысле отношения ребенка к действительности, расширением восприятия мира, деятельности в мире и отношения ребенка к самому себе, восприятия своей внутренней действительности, внутренней активности ребенка, ходом собственных внутренних психологических процессов, и если мы с вами рассмотрим по ступеням, как развивается специфическое для человека отношение к действительности, как развивается специфическая для человека форма деятельности, осознания собственных психологических процессов — интроспекция, возможность внутренней активности, то мы увидим, что это всегда тесно связано с обобщением.

Наконец, **последнее**, это тоже с несомненностью установленный факт, что в области животного сознания мы не имеем дела даже с начатками обобщения. Все попытки привить человеческую речь животным в своих успехах и в своих неудачах наталкиваются на одно — на невозможность выработать у животных обобщение, общение в социальном смысле этого слова. Правда, нашлись умники в Америке, которые решили начинать не с обобщения у обезьяньих детенышей, а с социального воспитания. Для этого ведется третий год героический опыт воспитания детенышей шимпанзе вместе с человеческими детьми в совершенно одинаковых условиях среды, полагая, что у них создается такая потребность общения, в результате которой звено за звеном возникнет все остальное. Уже имеется отчет, написанный в очень песси-

мистических тонах, потому что разница между детьми и шимпанзе становится заметной, но даже если бы были достигнуты какие-то важные успехи в смысле дрессировки, то внутренняя обреченность такого же рода попыток ясна наперед.

Все это вместе взятое дает нам право, когда мы подходим к изучению сознания и тех перемен, которые в нем возникают в ходе дальнейшего развития, прежде всего ставить вопрос, что в каждом возрасте происходит получить свойственные ему синкретические способы мышления, но у школьника возникает готовность отвечать знанием, с отношением понятий, выводами, соображением <...>

Но как раз природа понятий и заключается в том, что отдельные понятия всегда существуют в известном отношении друг к другу. Грубо говоря, в истории развития мышления дело никогда не происходит таким образом, чтобы отдельно вырабатывалось каждое отдельное понятие, а затем они как-то группировались и входили в связь между собою. Каждое понятие возникает из круга других понятий и уже в своем внутреннем строении и происхождении содержит известное отношение к другим понятиям. Я как-то говорил, что эта сторона едва ли не важнейшая для всей истории детского мышления, связанная с проблемой отношений между понятиями. Эти отношения между понятиями получили название в современной психологии – отношение общности. В нескольких словах позволю себе напомнить.

Всякое значение детского слова есть обобщение и одно обобщение, т.е. одно понятие стоит к другому понятию всегда в определенном отношении общности или одно понятие является более общим и включает в себя целый ряд понятий, является понятием подчиняющим <...> или это понятие подчиненное, частный случай, который наряду с другими частными понятиями входит в состав этого общего, тогда оно является подчиненным ... или эти понятия относятся друг к другу как понятия одинаковой общности, подчиненные каким-то высшим понятиям ... тогда говорят об этих понятиях, что они соподчинены ... т.е. они являются понятиями одинаковой общности. Анализ мышления показывает, что в различных формах мышления всегда ближайшими элементами будут именно те отношения общности, которые возможны

между понятиями на данной ступени развития. Чтобы это было более понятно, более конкретно и дало вам возможность перейти непосредственно к школьному возрасту, я должен привести два соображения, которые бегло затрагивал в беседе с вами.

Одно из них имеет прямое отношение к школьному возрасту.

Мы можем представить себе дело так, что если на одном полюсе самым малым по своей подчиненности будет понятие, наиболее конкретное, наиболее наглядное, наиболее тесно связанное с действительностью в смысле простого единичного факта - факта, который отражен в этом понятии, и если на другом полюсе мы возьмем понятие, максимально абстрактное, максимально общее, включающее целую обширную сферу этой деятельности, то все остальные понятия как-то расположатся по этой оси (рисует). То место, которое занимает понятие по этой оси, образно можно было бы назвать, пользуясь географическим сравнением, долготой данного понятия. Следовательно, долгота данного понятия будет обозначать то своеобразное сочетание или единство конкретных и абстрактных моментов, которые содержатся в данном понятии.

Во всяком понятии содержатся конкретные и абстрактные моменты, но и всякое понятие никогда не является абстракцией с полным отлетом от действительности, а имеет возвращение к ней, но разные понятия в разной мере проделывают этот зигзаг, и если вы возьмете такое понятие, как роза, цветок, растение и организм (если взять условно), то станет понятно, что я выстроил здесь понятия в ряд восходящих по долготе. На моей воображаемой долготе эти понятия располагаются по восходящей линии долготы.

Цветок – роза, фиалка, ландыш. Спрашивается, эти понятия одинаковой долготы? Одинаковой. Они все – частные виды более общего понятия. Они отражают разные сферы действительности. Понятия всегда будут определяться по своей широте тем отношением к конкретному отрезку действительности, который в них представлен, который они отражают. Каждое понятие, с этой точки зрения, будет характеризоваться в развитой системе понятий известной широтой и долготой, которые будут определять всегда его место в данной системе понятий.

Эта широта и долгота понятия получила название в экспериментальном исследовании меры общности понятий. Каждое понятие имеет свою меру общности, т.е. свое сочетание вокруг конкретных и абстрактных моментов, свою степень абстрактности и свой отрезок действительности, который в ней представлен. Это место и характеризует меру общности понятия.

Отношения между понятиями и будет отношением общности, например, цветок к розе есть отношение общности. Если мы это примем во внимание, мы сможем перейти ко второму моменту, который сделает, как мне кажется, еще более ясным вопрос о том, как развиваются эти отношения между понятиями. Исследование показывает, что эти отношения общности обладают двумя основными свойствами. Первое заключается в том, что уже в развитии мышления взрослого человека наличие этих отношений общности между понятиями, т.е. факт, что каждое понятие не само за себя отражает кусочек действительности, а каждое понятие, имея долготу и широту, всегда является точкой в системе понятий и, следовательно, содержит в себе возможность перехода от данного понятия к любым понятиям, что этот факт является центром, к которому сводится объяснение всех доступных человеку форм мышления.

Какова система отношений между понятиями у данного человека, таков круг доступных ему мыслительных операций в каждой данной области.

Мы говорили, чем отличается арифметическое понятие школьника от общего представления о количестве, которое есть у дошкольника.

Дошкольник, и даже ребенок в раннем возрасте, знает, что у него 5 пальцев, отличает 2 от 3, может подать 4 кубика, узнает группу предметов. Чем отличается понятие 4 или 5, которое есть у ребенка 3, 4, 5 лет от понятия 5, которое есть у школьника в конце первого года обучения?

Первое отличие заключается в том, что арифметическое понятие "5" содержит в себе отношение ко всем остальным арифметическим понятиям. Взять "5" – это значит поставить вас в известную точку системы понятий и дать вам все значения этого понятия ко всем остальным. Пять – это для нас, что четыре плюс один и на один меньше, чем шесть. Какими способами вы можете выразить 5? Вы можете это выразить бесконечным числом способов, т.е. данное понятие обладает возможностью дви-

жений, измерений через все понятия. Следовательно, здесь возникает закон, который носит название эквивалентности понятий. Для нас с вами 5 – это корень квадратный из 25 и кубический корень из 125, а также отношение 5000 к одной тысяче и т.п. – все это для нас 5. 5 имеет отношение решительно ко всему, но почему же понятие 5 в школьном возрасте насыщеннее, чем понятие 5 в дошкольном возрасте? Как формально-логически объясняют обобщение? Понятие становится более общим, более абстрактным, оно становится шире по объему, но виднее по содержанию. Вертгаймер посвятил этому специальное исследование, в котором пытается доказать преимущество примитивной арифметики над нашей, указывая, что она более жизненна, что она богаче по содержанию.

Для нас 5 – это отвлеченное понятие, а для человека, который не обладает развитым арифметическим понятием, это 5 пальцев или 5 членов семьи, или что-то в этом роде. Он приволил опыты, показывающие, насколько у ребенка дошкольного возраста эмоции теплее, окрашенной, более наполненные, чем у школьника. Дошкольник на вопрос, что такое 5, отвечает меньше, чем школьник, но школьник отвечает механически, а дошкольник думает и говорит “5 иногда бывает лепестков у сирени” или другое, так же окрашенное, насыщенное известным содержанием.

Почему же мы видим, что “5” как арифметическое понятие богаче, а не беднее по содержанию, чем “5” в общем представлении. Потому, что в арифметическом понятии “5” заключается отношение 5 ко всему остальному, а вещь существует не сама по себе, а в связи с остальными. “5” есть обобщение, “5” есть не только обобщение, а есть отношение между обобщениями.

Отсюда возникает закон эквивалентности. Я могу составить любое суждение с “5”. Дошкольник знает, что 5 пальцев и что у сирени бывает 5 лепестков, а обычно 4, но он не знает, что больше: 4 или 5. Школьник знает потому, что у него есть отношение 5 к 4. У него возникает и возможность таких операций мышления, которые не возможны тогда, когда отношения общности нет. Как показали исследования, благодаря этому возникает возможность определения понятия. Например, мы просим ребенка определить следующие понятия: что такое собака, что такое справедливость и т.д. Что значит определить понятия? Если у вас

есть отношение данного понятия к другим понятиям, вы можете дать эквивалент этого понятия. Но если у вас нет этих отношений общности или они мало развиты, то определение окажется мало возможным. Исследования показали, что когда нам с вами говорят какое-нибудь понятие, скажем млекопитающее, как это делал в своих работах Бюлер, что у вас происходит в уме? У вас в уме не происходит то, что вы воспринимаете какое-то млекопитающее, а происходит то же самое, что происходит, когда я говорю 325, когда говорят млекопитающее, я чувствую то структурное место, где вы меня поставили.

Я могу идти вниз или вверх, могу идти рядом и сказать, какое есть млекопитающее и т.д.

Таким образом, первое, что возникает при определении понятия, — это место в системе, отношение его к остальным понятиям, точка, через которую я получаю возможность связать данное понятие с другим, т.е. двигаться в системе своих понятий.

Это становится еще яснее, если взять второе свойство, которое заключается в том, что это отношение общности является основным для мышления в развитом сознании человека. Так же как на каждой возрастной ступени свой способ обобщения действительности, так же на каждой возрастной ступени свой способ отражения в сознании действительности общей картины мира.

Пример пояснит, в чем здесь дело. Мы говорили с вами об автономной детской речи, о начальной стадии развития детской речи, когда ребенок переходил от лепета к словесной речи, но к начальной стадии речи. В автономной детской речи не существует в словах вообще никаких отношений общности, слова лежат рядом друг с другом.

Я приводил пример, который мы наблюдали у детей раннего возраста в период господства автономной речи, как правило, но в течение недолгого срока. Я недавно посмотрел все материалы тов. Конниковой и увидел целиком подтверждение этого правила. Я не нашел двух слов, которые относились бы друг к другу, как “цветок” и “роза”, чтобы они стояли одно над другим у детей, которые задерживаются на автономной речи.

Приведу такой пример.

Мы имеем дело с таким ребенком. Ребенок знал такие слова, как “стол”, “стул”, “шкаф”, “кушетка”, “этажерка”, но он не мог никак образовать слово

“мебель”. Но приобрести новое слово “мебель” – это не значит приобрести одно слово за счет тех же слов, а это значит подчинить все те слова чему-то новому. Когда мы говорили, что мебель вот эта и эта, он говорил – нет, это не мебель, это стол, стул и пр. Между прочим, этот ребенок имел богатейший набор одежды, там были такие слова, в смысле деталей туалета, которых я, например, не знал. Это было много названий для перчаток, варежек, шапок, шуб, пальто и т.п., но слово “одежда” у него не выходило. Он увидел в первый раз на товарище, который приехал из Германии к нам работать, безрукавку и спросил, что это такое. Ему говорят – “одежда”, и вот это стало “одеждой”, а то, что все - одежда, ему не дается.

Когда имеешь дело с таким случаем, то видишь, что сам по себе переход к отношениям общности является величайшим шагом в развитии ребенка. Мы придаем в истории развития детской речи не столько значения тому моменту, когда появляется первое осмысленное слово, сколько когда появляется первое слово, стоящее в известном отношении общности.

Штерн говорил, что судьбу каждого ребенка как человека решает первое осмысленное слово. Это неверно. Первое осмысленное слово есть у многих идиотов и у глухих ... имбецилов, но судьбу ребенка решает первое отношение к общности, которое появляется с концом автономной детской речи.

Если это подытожить, то можно сказать так, что наличие системы и отношения общности между понятием являются определяющим моментом для всего характера мышления, свойственного данному возрасту. Но что эти отношения общности возникают постепенно, не развиваются сразу и что на каждой возрастной ступени мы имеем дело с особыми отношениями общности.

Например, как показали исследования, у ребенка раннего возраста, кроме автономной речи, не всегда возникают слова снизу, т.е. скажем, роза, фиалка, ландыш. Ребенок раньше говорит слово цветок, чем роза. Но это отношение общности цветов-роза со 2-го года является другим, чем отношение цветов-роза в 5–8 лет. Эксперименты показали, что ребенок 2 лет 7 мес., у которого есть свои слова, соотносит эти слова, но не как [общее и единичное]¹, а скорее они у него

¹ В стенограмме отсутствует.

стоят друг рядом с другом, нежели одно включает в себя другое, а в дошкольном возрасте мы имеем всегда отношение конкретной области действительности с выработанными отношениями общности. Но все-таки можно сказать, что типичным для всех понятий ребенка, которые развиваются спонтанно, т.е. без прямого систематического влияния, обучения на собственном стихийном опыте ребенка, или тех понятий, которые возникают как житейские понятия, для них является типичным отсутствие системы, свойственной нашим понятиям, отношений между понятиями вообще и более бедные, иначе построенные понятия, чем у нас. Там существует совершенно различное отношение общности, иногда они не существуют вовсе, и только с переходом научного понятия, которое мы наблюдаем в школьном возрасте в связи с ходом обучения, возникает первое и самое основное, что старается вытравить Пиаже.

Что характеризует арифметическое понятие в первую очередь? Это его система. Разве школьник изучает сначала 1, потом 2, потом 3? Самым существенным для природы научного понятия как истинного понятия, как обобщения, которое исторически сложилось, является то, что каждое понятие есть необходимая часть определенной системы понятий, и самым существенным и общим итогом обучения ребенка в школе и образования научных понятий является то обстоятельство, что в итоге обучения его самым различным понятиям у него возникает система, соответствующая, в основном в самых примитивных чертах, системе понятий, отношением общности между понятиями. В мышлении ребенка не происходит так, что его понятия, которые он приобрел раньше, отделены стеной от понятий, которые он приобретает потом. Эта система является основной формой функционирования его понятий и в области прежде приобретенных, и в области житейских понятий, но, конечно, это совершается не сразу, а на всем протяжении школьного возраста длится этот переход <...> т.е. в самом конце первого школьного возраста феномен неосознанного мышления (по Пиаже).

Теперь, второй вывод.

Я уже говорил, в какой области мы находим следы более ранней формы (развития) мышления, в области чисто словесной формы мышления. До тех пор пока у ребенка не вырабатывается, как в школьном

возрасте, этой системы отношений общности между понятиями, до тех пор мышление ребенка не может эмансипироваться, не может оторваться от наглядно-чувственной основы мышления – от восприятия и от памяти и сохраняется закон, что ребенок легче мыслит, когда видит или когда непосредственно опирается на опыт, чем когда мысль предоставлена сама себе.

Я позволю себе не так подробно, как я сделал в отношении системы, остановиться на некоторых выводах, которые отсюда возникают и которые следует иметь в виду, когда говорят о центральных новообразованиях школьного возраста.

Если ребенок переходит к новым высшим формам обобщений и отношений общности, разве это не значит, что ребенок подымается на новую ступень общения, и разве это не находит выражение в том, что впервые в школьном возрасте ребенку можно сообщать основу научных знаний: с ним можно общаться по поводу основных научных сведений о действительности. Вот ошибка, которая возникает в нашем преподавании, – она всегда упирается психологически в этот вопрос.

Приведу пример.

Это история с обществоведением, которая на наших глазах сейчас прошла и привела к радикальной перестройке этого вопроса. Что переоценили? Переоценили все вещи. Первое - способность ребенка к обобщению <...>

И второе - переоценили возможность общения с ребенком.

Как известно, всякое движение, всякое сообщение знаний есть форма общения с ребенком, ему преподносили все это. Почему ребенок изучал, но не понимал в настоящем смысле слова? Здесь имелось типичное нарушение общения, которое выражается в том, что учитель передавал глубокую мысль – в голове ученика она становилась плоской, учитель передавал богатую мысль – в голове ученика она становилась бедной. Глубина и сфера, и адекватность этого общения были нарушены. И вот главнейший корень, доступный современному исследованию, ближайшим образом определяющий ход обучения, упирается в этот вопрос выращивания в школьном возрасте системы общения и обобщения. И то, что здесь становится возможным, – приобретение научных знаний, – показывает, что ребенок поднялся на новую

ступень общения, не только обобщения, но он не дорос до той ступени, где становится возможным общение с высшим теоретическим обобщением.

Я хотел бы сказать, что в связи с этим новым строем, которого достигает ребенок в своем обобщении и общении, стоит и новая система отношений между функциями. Я уже сказал, мышление впервые отрывается от восприятия понятий, от наглядно-чувственных основ его, становится самостоятельным, проделывает цикл своего самостоятельного развития, открывает возможность чистого движения мысли, чистого, конечно, не в смысле духовного и полного отрыва от действительности, но зависимого в каждом своем шаге от ближайших чувственных и наглядных основ. О смысле отражения действительности в основании можно сказать, что школьный возраст есть возраст перехода в основе наглядно-чувственного способа отражения действительности к обобщенному.

На самом деле до школы есть обобщенный способ отражения действительности, и у школьника есть наглядный, чувственный способ отражения действительности, но то, что там было доминирующим, здесь стало подчиненным, а что там было подчиненным – здесь стало доминирующим.

Здесь мы имеем дело с другим строем детского сознания. Если бы мы рассмотрели характер восприятия действительности в целом: какая картина мира возникает у школьника, как у него развивается внутренняя активность и т.п., то мы увидели бы, что изменяется не только то, что мы рассмотрели до сих пор, т.е. внутреннее строение сознания, но изменяется и отношение ребенка к внешней действительности и к внутренней действительности, изменяется характер деятельности ребенка вовне и характер внутренней активности ребенка.

Вот все, что я хотел вам сегодня сказать.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	4
-----------------------	---

Часть I. Основы педологии

Лекция первая	
Предмет педологии	10
Лекция вторая	
Характеристика метода педологии	31
Лекция третья	
Учение о наследственности и среде в педологии	52
Лекция четвертая	
Проблема среды в педологии	70
Лекция пятая	
Общие законы психологического развития ребенка	91
Лекция шестая	
Общие законы физического развития ребенка	110
Лекция седьмая	
Законы развития нервной системы	132

Часть II. Проблема возраста

Понятие о педологическом возрасте	152
Проблема возрастной периодизации детского развития	158
Структура и динамика возраста	185
Проблема возраста и диагностика развития	191
Кризис 3 и 7 лет	206
Негативная фаза переходного возраста	233
Школьный возраст	256
Мышление школьника	287