



Л.С.ВЫГОТСКИЙ

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА



Библиотека Всемирной Психологии

Л.С.ВЫГОТСКИЙ

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Москва



2005

ББК 88.8
В 92

Художественное оформление *А. Бондаренко*

Выготский Л. С.
В 92 Психология развития ребенка. — М.: Изд-во
Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. — 512 с. — (Библиотека
всемирной психологии).

ISBN 5-699-13731-9

Выдающийся отечественный ученый Лев Семенович Выготский (1896—1934), работавший во многих областях психологии и создавший несколько оригинальных научных теорий, сделал все возможное, чтобы детская психология стала полноценной наукой, имеющей свои предмет, метод и закономерности; он сделал все, чтобы эта наука смогла решать важнейшие практические задачи обучения и воспитания детей. Этапы становления и развития отечественной детской психологии неразрывно связаны с именем Выготского.

Этот сборник избранных трудов Льва Семеновича является логическим продолжением книги «Психология развития человека» и включает в себя работы, посвященные проблемам возрастной и педагогической психологии. Подготовленный при сотрудничестве с педагогическим коллективом факультета психологии МГУ, данный сборник содержит основные работы Выготского, рекомендуемые учащимся в качестве обязательного чтения.

ББК 88.8

ISBN 5-699-13731-9

© Г. Л. Выготская, Е. Е. Крацова, 2005
© Состав. А. А. Леонтьев, 2005
© Оформление. А. Бондаренко, 2005
© ООО «Издательство «Эксмо», 2005

Вопросы детской психологии

Проблема возраста

1

Проблема возрастной периодизации детского развития

По теоретическим основам предложенные в науке схемы периодизации детского развития можно разделить на три группы.

К первой группе относятся попытки периодизации детства не путем расчленения самого хода развития ребенка, а на основе ступенчатообразного построения других процессов, так или иначе связанных с детским развитием. В качестве примера можно назвать периодизацию детского развития, основанную на биогенетическом принципе. Биогенетическая теория предполагает, что существует строгий параллелизм между развитием человечества и развитием ребенка, что онтогенез в кратком и сжатом виде повторяет филогенез. С точки зрения этой теории, естественнее всего разбивать детство на отдельные периоды сообразно с основными периодами истории человечества. Таким образом, за основу периодизации детства берется периодизация филогенетического развития. К этой группе относится периодизация детства, предлагаемая Гетчинсоном и другими авторами.

Не все попытки этой группы в одинаковой мере несостоятельны. К этой группе принадлежит, например, попытка периодизации детства в соответствии со ступенями воспитания и образования ребенка, с расчленением системы народного образования, принятой в данной стране (дошкольный возраст, младший школьный возраст и т. д.). Периодизация детства строится при этом не на основе внутреннего расчленения самого развития, а, как видим, на основе ступеней воспитания и образования. В этом ошибочность данной схемы. Но так как процессы детского развития тесно связаны с вос-

питанием ребенка, а само разделение воспитания на ступени опирается на огромный практический опыт, то естественно, что расчленение детства по педагогическому принципу чрезвычайно близко подводит нас к истинному расчленению детства на отдельные периоды.

Ко второй группе следует отнести те наиболее многочисленные попытки, которые направлены на выделение какого-нибудь одного признака детского развития как условного критерия для расчленения на периоды. Типичным примером служит попытка П. П. Блонского (1930, с. 110—111) расчленить детство на эпохи на основании дентиции, т. е. появления и смены зубов. Признак, на основании которого можно отличить одну эпоху детства от другой, должен быть 1) показательным для суждения об общем развитии ребенка, 2) легкодоступным наблюдению и 3) объективным. Этим требованиям как раз и удовлетворяет дентиция.

Процессы дентиции находятся в тесной связи с существенными особенностями конституции растущего организма, в частности с его кальцификацией и деятельностью желез внутренней секреции. В то же время они легкодоступны наблюдению и их констатирование бесспорно. Дентиция — яркий возрастной признак. На ее основании постнатальное детство расчленяется на три эпохи: беззубое детство, детство молочных зубов и детство постоянных зубов. Беззубое детство длится до прорезывания всех молочных зубов (от 8 месяцев до 2—2,5 лет). 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 (первое полугодие), стадия прорезывания зубов (второе полугодие), стадия прорезывания промолуляров и клыков (третий год постнатальной жизни).

Аналогична попытка периодизации детства на основании какой-либо одной стороны развития в схеме К. Штрагца, выдвигающего в качестве главного критерия сексуальное развитие. В других схемах, построенных по тому же принципу, выдвигаются психологические критерии. Такова периодизация В. Штерна, который различает раннее детство, в течение ко-

того ребенок проявляет лишь игровую деятельность (до 6 лет); период сознательного учения с разделением игры и труда; период юношеского созревания (14—18 лет) с развитием самостоятельности личности и планов дальнейшей жизни.

Схемы этой группы, во-первых, субъективны. Хотя в качестве критерия для разделения возрастов они и выдвигают объективный признак, но сам признак берется по субъективным основаниям, в зависимости от того, на каких процессах больше остановится наше внимание. Возраст — объективная категория, а не условная, произвольно выбранная и фиктивная величина. Поэтому вехи, разграничивающие возраст, могут быть расставлены не в любых точках жизненного пути ребенка, а исключительно и единственно в тех, в которых объективно заканчивается один и берет начало другой возраст.

Второй недостаток схем этой группы тот, что они выдвигают для разграничения всех возрастов единый критерий, состоящий в каком-либо одном признаке. При этом забывается, что в ходе развития изменяются ценность, значение, показательность, симптоматичность и важность выбранного признака. Признак, показательный и существенный для суждения о развитии ребенка в одну эпоху, теряет значение в следующую, так как в ходе развития те стороны, которые раньше стояли на первом плане, отодвигаются на второй план. Так, критерий полового созревания существен и показателен для пубертатного возраста, но он еще не имеет этого значения в предшествующих возрастах. Прорезывание зубов на границе младенческого возраста и раннего детства может быть принято за показательный признак для общего развития ребенка, но смена зубов около 7 лет и появление зубов мудрости не могут быть приравнены по значению для общего развития к появлению зубов. Указанные схемы не учитывают реорганизации самого процесса развития. В силу этой реорганизации важность и значительность какого-либо признака непрерывно меняются при переходе от возраста к возрасту. Это исключает возможность расчленения детства на отдельные эпохи по единому критерию для всех возрастов. Детское развитие — такой сложный процесс, который ни в одной ста-

дии не может быть сколько-нибудь полно определен лишь по одному признаку.

Третий недостаток схем — их принципиальная установка на исследование внешних признаков детского развития, а не внутреннего существа процесса. 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 излишня...» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 25, ч. II, с. 384). Научное исследование потому и выступает необходимым средством познания действительности, что форма проявления и сущность вещей непосредственно не совпадают. Психология в настоящее время переходит от чисто описательного, эмпирического и феноменологического изучения явлений к раскрытию их внутренней сущности. До недавнего времени главная задача состояла в изучении симптомокомплексов, т. е. совокупности внешних признаков, отличающих различные эпохи, стадии и фазы детского развития. Симптом и означает признак. Сказать, что психология изучает симптомокомплексы различных эпох, фаз и стадий детского развития, значит сказать, что она изучает его внешние признаки. Подлинная же задача заключается в исследовании того, что лежит за этими признаками и обуславливает их, т. е. самого процесса детского развития в его внутренних закономерностях. В отношении проблемы периодизации детского развития это означает, что мы должны отказаться от попыток симптоматической классификации возрастов и перейти, как это сделали в свое время другие науки, к классификации, основанной на внутренней сущности изучаемого процесса.

Третья группа попыток периодизации детского развития и связана со стремлением перейти от чисто симптоматического и описательного принципа к выделению существенных особенностей самого детского развития. Однако в этих попытках скорее правильно ставится задача, чем разрешается. Попытки оказываются всегда половинчатыми в разрешении задач, никогда не идут до конца и обнаруживают несостоятельность в проблеме периодизации. Роковым препятствием оказываются для них методологические затруднения, происходящие от антидиалектической и дуалистической концеп-

ции детского развития, не позволяющей рассматривать его как единый процесс саморазвития.

Такова, например, попытка А. Гезелла построить периодизацию детского развития, исходя из изменения его внутреннего ритма и темпа, из определения «текущего объема развития». Опираясь на правильные в основном наблюдения над изменением с возрастом ритма развития, Гезелл приходит к расчленению всего детства на отдельные ритмические периоды, или волны, развития, объединенные внутри себя постоянством темпа на всем протяжении данного периода и отграниченные от других периодов явной сменой этого темпа. Гезелл представляет динамику детского развития как процесс постепенного замедления роста. Теория Гезелла примыкает к той группе современных 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, по Гезеллу, в первые годы и даже в первые месяцы жизни. Последующее развитие, взятое в целом, не стоит одного акта этой драмы, в наивысшей степени насыщенной содержанием.

Откуда происходит такое заблуждение? Оно с необходимостью проистекает из той эволюционистской концепции развития, на которую опирается Гезелл и согласно которой в развитии не возникает ничего нового, не происходит качественных изменений, здесь растет и увеличивается только то, что дано с самого начала. На самом деле развитие не исчерпывается схемой «больше — меньше», а характеризуется в первую очередь именно наличием качественных новообразований, которые подчинены своему ритму и всякий раз требуют особой меры. Верно, что в ранние возрасты мы наблюдаем максимальный темп развития тех предпосылок, которыми обусловлено дальнейшее развитие ребенка. Основные, элементарные органы и функции вызревают раньше, чем высшие. Но неверно полагать, что все развитие исчерпывается ростом этих основных, элементарных функций, являющихся предпосылками для высших сторон личности. Если же рассматривать высшие стороны, то результат будет обратным; темп и ритм их становления окажется минимальным в пер-

вых актах общей драмы развития и максимальным в ее финале.

Мы привели теорию Гезелла в качестве примера тех половинчатых попыток периодизации, которые останавливаются на полдороге при переходе от симптоматического к сущностному разделению возрастов.

Каковы же должны быть принципы построения подлинной периодизации? Мы уже знаем, где следует искать ее реальное основание: только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка, которые мы называем возрастами. Все теории детского развития могут быть сведены к двум основным концепциям. Согласно одной из них, развитие есть не что иное, как реализация, модификация и комбинирование задатков. Здесь не возникает ничего нового — только нарастание, развертывание и перегруппировка тех моментов, которые даны уже с самого начала. Согласно другой концепции, развитие есть непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях. Эта точка зрения схватывает в развитии нечто существенное для диалектического понимания процесса.

Она, в свою очередь, допускает и идеалистические, и материалистические теории построения личности. В первом случае она находит воплощение в теориях творческой эволюции, направляемой автономным, внутренним, жизненным порывом целеустремленно саморазвивающейся личности, волей к самоутверждению и самосовершенствованию. Во втором случае она приводит к пониманию развития как процесса, характеризующегося единством материальной и психической сторон, единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития.

С последней точки зрения, нет и не может быть другого критерия для определения конкретных эпох детского развития или возрастов, кроме тех новообразований, которые характеризуют сущность каждого возраста. Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социаль-

ные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период.

Но одного этого недостаточно для научной периодизации детского развития. Необходимо учитывать еще его динамику, динамику переходов от одного возраста к другому. Путем чисто эмпирического исследования психология установила, что возрастные изменения могут, по словам Блонского (1930, с. 7), происходить резко, критически, и могут происходить постепенно, литически. Блонский называет *эпохами* и *стадиями* времена детской жизни, отделенные друг от друга *кризисами*, более (эпохи) или менее (стадии) резкими; *фазами* — времена детской жизни, отграниченные друг от друга литически.

Действительно, в некоторых возрастах развитие характеризуется медленным, эволюционным, или литическим, течением. Это возрасты преимущественно плавного, часто незаметного внутреннего изменения личности ребенка, изменения, совершающегося путем незначительных «молекулярных» достижений. Здесь на протяжении более или менее длительного срока, охватывающего обычно несколько лет, не происходит каких-либо фундаментальных, резких сдвигов и перемен, перестраивающих всю личность ребенка. Более или менее заметные изменения в личности ребенка происходят здесь только в результате длительного течения скрытого «молекулярного» процесса. Они выступают наружу и становятся доступными прямому наблюдению только как заключение продолжительных процессов латентного развития.

В относительно устойчивые, или стабильные, возрасты развитие совершается главным образом за счет микроскопических изменений личности ребенка, которые, накапливаясь до известного предела, затем скачкообразно обнаруживаются в виде какого-либо возрастного новообразования. Такими стабильными периодами занята, если судить чисто хронологически, большая часть детства. Поскольку внутри них развитие идет как бы подземным путем, то при сравнении ре-

бенка в начале и в конце стабильного возраста особенно отчетливо выступают огромные перемены в его личности.

Стабильные возрасты изучены значительно полнее, чем те, которые характеризуются другим типом развития — кризисами. Последние открыты чисто эмпирическим путем и до сих пор не приведены еще в систему, не включены в общую периодизацию детского развития. Многие авторы даже подвергают сомнению внутреннюю необходимость их существования. Они склонны принимать их скорее за «болезни» развития, за его уклонение от нормального пути. Почти никто из буржуазных исследователей не мог теоретически осознать их действительного значения. Наша попытка их систематизации и теоретического истолкования, их включения в общую схему детского развития должна рассматриваться поэтому как едва ли не первая.

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

Указанные периоды с чисто внешней стороны характеризуются чертами, противоположными устойчивым, или стабильным, возрастам. В этих периодах на протяжении относительно короткого времени (несколько месяцев, год или самое большое два) сосредоточены резкие и капитальные сдвиги и смещения, изменения и переломы в личности ребенка. Ребенок в очень короткий срок меняется весь в целом, в основных чертах личности. Развитие принимает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер, оно напоминает революционное течение событий как по темпу происходящих изменений, так и по смыслу совершающихся перемен. Это поворотные пункты в детском развитии, принимающем иногда форму острого кризиса.

Первая особенность таких периодов состоит, с одной стороны, в том, что границы, отделяющие начало и конец кризиса от смежных возрастов, в высшей степени неотчетливы. Кризис возникает незаметно — трудно определить момент

его наступления и окончания. С другой стороны, характерно резкое обострение кризиса, происходящее обычно в середине этого возрастного периода. Наличие кульминационной точки, в которой кризис достигает апогея, характеризует все критические возрасты и резко отличает их от стабильных эпох детского развития.

Вторая особенность критических возрастов послужила отправной точкой их эмпирического изучения. Дело в том, что значительная часть детей, переживающих критические периоды развития, обнаруживает трудновоспитуемость. Дети как бы выпадают из системы педагогического воздействия, которая еще совсем недавно обеспечивала нормальный ход их воспитания и обучения. В школьном возрасте в критические периоды у детей обнаруживается падение успеваемости, ослабление интереса к школьным занятиям и общее снижение работоспособности. В критические возрасты развитие ребенка часто сопровождается более или менее острыми конфликтами с окружающими. Внутренняя жизнь ребенка порой связана с болезненными и мучительными переживаниями, с внутренними конфликтами.

Правда, все это встречается далеко не обязательно. У разных детей критические периоды проходят по-разному. В протекании кризиса даже у наиболее близких по типу развития, по социальной ситуации детей существует гораздо больше вариаций, чем в стабильные периоды. У многих детей вовсе не наблюдается сколько-нибудь ясно выраженной трудновоспитуемости или снижения школьной успеваемости. Размах вариаций в протекании этих возрастов у разных детей, влияние внешних и внутренних условий на ход самого кризиса настолько значительны и велики, что дали повод многим авторам поставить вопрос о том, не являются ли вообще кризисы детского развития продуктом исключительно внешних неблагоприятных условий и не должны ли поэтому считаться скорее исключением, чем правилом в истории детского развития (А. Буземан и др.).

Внешние условия, разумеется, определяют конкретный характер обнаружения и протекания критических периодов. Несхожие у различных детей, они обуславливают крайне пе-

струю и многообразную картину вариантов критического возраста. Но не наличием или отсутствием каких-либо специфических внешних условий, а внутренней логикой самого процесса развития вызвана необходимость критических, переломных периодов в жизни ребенка. В этом убеждает нас изучение относительных показателей.

Так, если перейти от абсолютной оценки трудновоспитуемости к относительной, основанной на сравнении степени легкости или трудности воспитания ребенка в предшествующий кризису или следующий за ним стабильный период со степенью трудновоспитуемости в период кризиса, то 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 успеваемости к ее относительной оценке, основанной на сравнении темпа продвижения ребенка в ходе обучения в различные возрастные периоды, то нельзя не увидеть, что *всякий* ребенок в период кризиса снижает темп продвижения сравнительно с темпом, характерным для стабильных периодов.

Третьей и, пожалуй, самой важной в теоретическом отношении особенностью критических возрастов, но наиболее неясной и поэтому затрудняющей правильное понимание природы детского развития в эти периоды является негативный характер развития. Все, кто писал об этих своеобразных периодах, отмечали в первую очередь, что развитие здесь в отличие от устойчивых возрастов совершает скорее разрушительную, чем созидательную работу. Прогрессивное развитие личности ребенка, непрерывное построение нового, которое так отчетливо выступало во всех стабильных возрастах, в периоды кризиса как бы затухает, временно приостанавливается. На первый план выдвигаются процессы отмирания и свертывания, распада и разложения того, что образовалось на предшествующей ступени и отличало ребенка данного возраста. Ребенок в критические периоды не столько приобретает, сколько теряет из приобретенного прежде. Наступление этих возрастов не отмечается появлением новых интересов ребенка, новых стремлений, новых видов деятельности, новых форм внутренней жизни. Ребенок, вступающий в пе-

риоды кризиса, скорее характеризуется обратными чертами: он теряет интересы, вчера еще направляющие всю его деятельность, которая поглощала большую часть его времени и внимания, а теперь как бы замирает; прежде сложившиеся формы внешних отношений и внутренней жизни как бы застывают. Л. Н. Толстой образно и точно назвал один из таких критических периодов детского развития пустыней отрочества.

Это и имеют в виду в первую очередь, когда говорят о негативном характере критических возрастов. Этим хотят выразить мысль, что развитие как бы меняет свое позитивное, созидательное значение, заставляя наблюдателя характеризовать подобные периоды преимущественно с отрицательной, негативной стороны. Многие авторы даже убеждены, что негативным содержанием исчерпывается весь смысл развития в критические периоды. Это убеждение закреплено в названиях критических возрастов (иной такой возраст называют негативной фазой, иной — фазой строптивости и т. д.).

Понятия об отдельных критических возрастах вводились в науку эмпирическим путем и в случайном порядке. Раньше других был открыт и описан кризис 7 лет (7-й год в жизни ребенка — переходный между дошкольным и отроческим периодом). Ребенок 7—8 лет уже не дошкольник, но и не отрок. Семилетка отличается как от дошкольника, так и от школьника, поэтому он представляет трудности в воспитательном отношении. Негативное содержание этого возраста проявляется в первую очередь в нарушении психического равновесия, в неустойчивости воли, настроения и т. д.

Позже был открыт и описан кризис 3-летнего возраста, называемый многими авторами фазой строптивости или упрямства. В этот период, ограниченный коротким промежутком времени, личность ребенка претерпевает резкие и внезапные изменения. Ребенок становится трудновоспитуемым. Он проявляет строптивость, упрямство, негативизм, капризность, своеволие. Внутренние и внешние конфликты часто сопровождают весь период.

Еще позже был изучен кризис 13 лет, который описан под названием негативной фазы возраста полового созревания. Как показывает само название, негативное содержание

периода выступает на первый план и при поверхностном наблюдении кажется исчерпывающим весь смысл развития в этот период. Падение успеваемости, снижение работоспособности, дисгармоничность во внутреннем строении личности, свертывание и отмирание прежде установившейся системы интересов, негативный, протестующий характер поведения позволяют О. Кро характеризовать этот период как стадию такой дезориентировки во внутренних и внешних отношениях, когда человеческое «я» и мир разделены более, чем в иные периоды.

Сравнительно недавно было теоретически осознано то положение, что хорошо изученный с фактической стороны переход от младенческого возраста к раннему детству, совершающийся около одного года жизни, представляет собой в сущности тоже критический период со своими отличительными чертами, знакомыми нам по общему описанию этой своеобразной формы развития.

Чтобы получить 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 хорошо изученный период стоит особняком в системе других возрастов и является по своей природе, пожалуй, самым ярким и несомненным кризисом в развитии ребенка. Скачкообразная смена условий развития в акте рождения, когда новорожденный быстро попадает в совершенно новую среду, изменяет весь строй его жизни, характеризует начальный период внеутробного развития.

Кризис новорожденности отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста. Кризис одного года отделяет младенчество от раннего детства. Кризис 3 лет — переход от раннего детства к дошкольному возрасту. Кризис 7 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 закономерная картина. Критические периоды перемежаются стабильными и являются переломными, поворотными пунктами в

развитии, лишний раз подтверждая, что развитие ребенка есть диалектический процесс, в котором переход от одной ступени к другой совершается не эволюционным, а революционным путем.

Если бы критические возрасты не были открыты чисто эмпирическим путем, понятие о них следовало бы ввести в схему развития на основании теоретического анализа. Сейчас теории остается только осознать и осмысливать то, что уже установлено эмпирическим исследованием.

В переломные моменты развития ребенок становится относительно трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности. Педагогика критических возрастов наименее разработана в практическом и теоретическом отношении.

Как всякая жизнь есть в то же время и умирание (Ф. Энгельс), так и детское развитие — эта одна из сложных форм жизни — с необходимостью включает в себя процессы свертывания и отмирания. Возникновение нового в развитии непременно означает отмирание старого. Переход к новому возрасту всегда ознаменован закатом прежнего возраста. Процессы обратного развития, отмирания старого и сконцентрированы по преимуществу в критических возрастах. Но было бы величайшим заблуждением полагать, что этим исчерпывается значение критических возрастов. Развитие никогда не прекращает свою созидательную работу, и в критические периоды мы наблюдаем конструктивные процессы развития. Более того, процессы инволюции, столь ясно выраженные в этих возрастах, сами подчинены процессам положительного построения личности, находятся от них в прямой зависимости и составляют с ними неразрывное целое. Разрушительная работа совершается в указанные периоды в меру того, в меру чего это вызывается необходимостью развития свойств и черт личности. Фактическое исследование показывает, что негативное содержание развития в переломные периоды — только обратная, или теневая, сторона позитивных изменений личности, составляющих главный и основной смысл всякого критического возраста.

Позитивное значение кризиса 3 лет сказывается в том, что здесь возникают новые характерные черты личности ребенка. Установлено, что если кризис в силу каких-либо причин протекает вяло и невыразительно, то это приводит к глубокой задержке в развитии аффективной и волевой сторон личности ребенка в последующем возрасте.

В отношении 7-летнего кризиса всеми исследователями отмечалось, что наряду с негативными симптомами в этом периоде имеется ряд больших достижений: возрастает самостоятельность ребенка, изменяется его отношение к другим детям.

При кризисе в 13 лет снижение продуктивности умственной работы учащегося вызвано тем, что здесь происходит изменение установки от наглядности к пониманию и дедукции. Переход к высшей форме интеллектуальной деятельности сопровождается временным снижением работоспособности. Это подтверждается и на остальных негативных симптомах кризиса: за всяким негативным симптомом скрывается позитивное содержание, состоящее обычно в переходе к новой и высшей форме.

Наконец, не вызывает сомнений наличие позитивного содержания в кризисе одного года. Здесь негативные симптомы очевидно и непосредственно связаны с положительными приобретениями, которые делает ребенок, становясь на ноги и овладевая речью. То же самое может быть отнесено и к кризису новорожденного. В это время ребенок деградирует вначале даже в отношении физического развития: в первые дни после рождения падает вес новорожденного. Приспособление к новой форме жизни предъявляет такие высокие требования к жизнеспособности ребенка, что, по словам Блонского, никогда человек не стоит так близко к смерти, как в часы своего рождения (1930, с. 85). И тем не менее в этот период больше, чем в какой-либо из последующих кризисов, прорывается тот факт, что развитие есть процесс образования и возникновения нового. Все, с чем мы встречаемся в развитии ребенка в первые дни и недели, есть сплошное новообразование. Отрицательные симптомы, которые характеризуют негативное содержание этого периода, проистекают из труд-

ностей, обусловленных именно новизной впервые возникающей и в высшей степени усложняющейся формы жизни.

Самое существенное содержание развития в критические возрасты заключается в возникновении новообразований, которые, как показывает конкретное исследование, в высшей степени своеобразны и специфичны. Их главное отличие от новообразований стабильных возрастов в том, что они носят переходный характер. Это значит, что в последующем они не сохраняются в том виде, в каком возникают в критический период, и не входят в качестве необходимого слагаемого в интегральную структуру будущей личности. Они отмирают, как бы поглощаясь новообразованиями следующего, стабильного, возраста, включаясь в их состав как подчиненная инстанция, не имеющая самостоятельного существования, растворяясь и трансформируясь в них настолько, что без специального и глубокого анализа часто невозможно открыть наличие этого трансформированного образования критического периода в приобретениях последующего стабильного возраста. Как таковые новообразования кризисов отмирают вместе с наступлением следующего возраста, но продолжают существовать в латентном виде внутри его, не живя самостоятельной жизнью, а лишь участвуя в том подземном развитии, которое в стабильные возрасты, как мы видели, приводит к скачкообразному возникновению новообразований.

Конкретное содержание общих законов о новообразованиях стабильных и критических возрастов будет раскрыто в последующих разделах данной работы, посвященных рассмотрению каждого возраста.

Основным критерием деления детского развития на отдельные возрасты в нашей схеме должны служить новообразования. Последовательность возрастных периодов должна в этой схеме определяться чередованием стабильных и критических периодов. Сроки стабильных возрастов, имеющих более или менее отчетливые границы начала и окончания, правильнее всего определять именно по этим границам. Критические же возрасты из-за другого характера их протекания правильнее всего определять, отмечая кульминационные

точки, или вершины, кризиса и принимая за его начало ближайшее к этому сроку предшествующее полугодие, а за его окончание — ближайшее полугодие последующего возраста.

Стабильные возрасты, как установлено эмпирическим исследованием, имеют ясно выраженное двухчленное строение и распадаются на две стадии — первую и вторую. Критические возрасты имеют ясно выраженное трехчленное строение и складываются из трех связанных между собой литическими переходами фаз: предкритической, критической и посткритической.

Следует отметить существенные отличия нашей схемы 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 принципа возрастных новообразований, являются следующие моменты: 1) введение в схему возрастной периодизации критических возрастов; 2) исключение из схемы периода эмбрионального развития ребенка; 3) исключение 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 изъято нами из схемы по той простой причине, что оно не может рассматриваться в одном ряду с внеутробным развитием ребенка как социального существа. Эмбриональное развитие представляет собой совершенно особый тип развития, подчиненный другим закономерностям, чем начинающееся с момента рождения развитие личности ребенка. Эмбриональное развитие изучается самостоятельной наукой — эмбриологией, которая не может рассматриваться в качестве одной из глав психологии. Психология должна учитывать законы эмбрионального развития ребенка, так как особенности этого периода сказываются в ходе послеутробного развития, но из-за этого психология никак не включает в себя эмбриологию. Точно так же необходимость учитывать законы и данные генетики, т. е. науки о наследственности, не превращает генетику в одну из глав

психологии. Психология изучает не наследственность и не утробное развитие как таковые, а лишь влияние наследственности и утробного развития ребенка на процесс его социального развития.

Юность не относится нами к схеме возрастных периодов детства по той причине, что теоретическое и эмпирическое исследования в одинаковой мере заставляют сопротивляться чрезмерному растягиванию детского развития и включения в него первых 25 лет жизни человека. По общему смыслу и по основным закономерностям 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, чтобы развитие человека в начале зрелости (с 18 до 25 лет) могло быть подчинено закономерностям детского развития.

Включение пубертатного возраста в число стабильных — необходимый логический вывод из того, что нам известно об этом возрасте и что характеризует его как период огромного подъема в жизни подростка, как период высших синтезов, совершающихся в личности. Это вытекает как необходимый логический вывод из той критики, которой в советской науке были подвергнуты теории, сводящие период полового созревания к «нормальной патологии» и к глубочайшему внутреннему кризису.

Таким образом, мы могли бы представить возрастную периодизацию в следующем виде.

Кризис новорожденности
Младенческий возраст
(2 мес. — 1 год)

Кризис одного года
Раннее детство
(1 год — 3 года)

Кризис 3 лет
Дошкольный возраст
(3 года — 7 лет)

Кризис 7 лет
Школьный возраст
(8 лет — 12 лет)

Кризис 13 лет
Пубертатный возраст
(14 лет — 18 лет)

Кризис 17 лет

Структура и динамика возраста

Задача настоящего параграфа — установление общих положений, характеризующих внутреннее строение процесса развития, которое мы называем структурой возраста, в каждую эпоху детства.

Самое общее положение, на которое следует указать сразу: процесс развития в каждую возрастную эпоху, несмотря на все сложности его организации и состава, на все многообразие образующих его частичных процессов, открываемых с помощью анализа, представляет собой единое целое, обладающее определенным строением: законами строения этого целого, или структурными законами возраста, определяется строение и течение каждого частного процесса развития, входящего в состав целого. Структурой принято называть такие целостные образования, которые не складываются суммарно из отдельных частей, представляя как бы их агрегат, но сами определяют судьбу и значение каждой входящей в их состав части.

Возрасты 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 личности ребенка, в результате чего происходит перестройка личности в целом, — в развитии существует как раз обратная зависимость: 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 центральное новообразование, как бы ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на новой основе. Вокруг основного, или центрального, новообразования данного возраста располагаются и группируются все остальные частичные новообразования, относящиеся к отдельным сторонам личности ребенка, и процессы развития, связанные с ново-

образованиями предшествующих возрастов. Те процессы развития, которые более или менее непосредственно связаны с 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 развития 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 меняется их значение и удельный вес в общей структуре развития, меняется их отношение к центральному новообразованию. Так при переходе от одной ступени к другой перестраивается вся структура возраста. Каждый возраст обладает специфической для него, единственной и неповторимой структурой.

Поясним это на примерах. Если мы остановимся на сознании ребенка, понимаемом как его «отношение к среде» (К. Маркс), и примем сознание, порожденное физическими и социальными изменениями индивида, за интегральное выражение высших и наиболее существенных особенностей в структуре личности, то 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 прежде всего определенной системой отношений и зависимостей, имеющих между отдельными его сторонами, отдельными видами его деятельности.

Совершенно понятно, что при переходе от одного возраста к другому вместе с общей перестройкой системы сознания меняются местами центральные и побочные линии развития. Так, развитие речи в раннем детстве, в период ее возникновения, настолько тесно и непосредственно связано с центральными новообразованиями возраста, когда только возникает в самых первоначальных очертаниях социальное и предметное сознание ребенка, что речевое развитие невозможно не отнести к центральным линиям развития рассматриваемого периода. 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. В младенческом возрасте, когда в форме лепета происходит подготовка речевого развития, эти процессы связаны с центральным новообразованием периода так, 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 возрастные периоды. Совершенно естественно и понятно, что в прямой и непосредственной зависимости от этого речевое развитие, рассматриваемое как таковое, само по себе будет протекать совершенно различно в каждом из этих трех вариантов.

Смена центральных и побочных линий развития при переходе от возраста к возрасту непосредственно приводит нас ко второму вопросу данного параграфа — к вопросу о динамике возникновения новообразований. Мы снова, как и в вопросе о структуре возраста, должны ограничиться самым общим разъяснением этого понятия, оставляя конкретное раскрытие динамики возрастных изменений до следующих глав, посвященных обзору отдельных периодов.

Проблема динамики возраста непосредственно вытекает из только что намеченной проблемы структуры возраста. Как мы видели, структура возраста не представляет собой статичной, неизменной, неподвижной картины. В каждом данном возрасте прежде сложившаяся структура переходит в новую структуру. Новая структура возникает и складывается в ходе возрастного развития. Отношение между целыми 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 период возникновения, изменения и сцепления структурных новообразований каждого возраста.

Самым начальным и существенным моментом при

общем определении динамики возраста является понимание отношений между личностью ребенка и окружающей его социальной средой на каждой возрастной ступени как подвижных.

Одна из величайших помех для теоретического и практического изучения детского развития — неправильное решение проблемы среды и ее роли в динамике возраста, когда 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 учение о детском развитии то понимание среды, которое сложилось в биологии применительно к эволюции животных видов.

Следует признать, что к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и назовем *социальной ситуацией развития* в данном возрасте. Социальная ситуация развития 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 личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника 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.

Социальная ситуация развития, специфическая для каждого возраста, определяет строго закономерно 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 генезисе, центральных новообразований данного возраста. Выяснив социальную ситуацию развития, сложившуюся к началу какого-то возраста и определяемую отноше-

ниями 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, свойственной данному возрасту формы его социального бытия. Вот почему созревание новообразований относится всегда не к началу, но к концу данного возраста.

Раз возникшие новообразования в сознательной личности ребенка приводят к тому, что изменяется сама эта личность, что не может не иметь самых существенных последствий для дальнейшего развития. Если предшествующая задача в изучении динамики возраста определяла путь 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 личности, есть уже другой ребенок, социальное бытие которого не может не отличаться существенным образом от бытия ребенка более раннего возраста.

Таким образом, следующий вопрос, который встает перед нами при изучении динамики возраста, — вопрос о тех последствиях, которые вытекают из факта возникновения возрастных новообразований. При конкретном анализе мы можем увидеть: эти последствия настолько разносторонни и велики, что охватывают всю жизнь ребенка. Новая структура сознания, приобретаемая в данном возрасте, неизбежно означает и новый характер восприятий внешней действительности и деятельности в ней, новый характер восприятия внутренней жизни самого ребенка и внутренней активности его психических функций.

Но сказать это — значит одновременно сказать и нечто еще, что приводит нас непосредственно к последнему моменту, характеризующему динамику возраста. Мы видим, что в результате возрастного развития возникающие к концу дан-

ного возраста новообразования приводят к перестройке всей структуры сознания ребенка и тем самым изменяют всю систему его отношений к внешней действительности и к самому себе. Ребенок к концу данного возраста становится совершенно иным существом, чем тот, которым он был в начале возраста. Но это не может не означать и того, что необходимо должна измениться и социальная ситуация развития, сложившаяся в основных чертах к началу какого-то возраста. Ибо социальная ситуация развития не является ничем другим, кроме системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью. И если ребенок изменился коренным образом, неизбежно должны перестроиться и эти отношения. Прежняя ситуация развития распадется по мере развития ребенка, и столь же соразмерно с его развитием складывается в основных чертах новая ситуация развития, которая должна стать 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 основного закона динамики возрастов. Согласно закону, силы, движущие развитие ребенка в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи развития и переход к следующей, или высшей, возрастной ступени.

Такова в общих чертах схема динамического развития возраста.

3

Проблема возраста и динамика развития

Проблема возраста не только центральная для всей детской психологии, но и ключ ко всем вопросам практики. Эта проблема непосредственно и тесно связана с диагностикой возрастного развития ребенка. Диагностикой развития называют обычно систему исследовательских приемов, имеющих

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 установления реального уровня его развития. Поэтому определение реального уровня развития всегда требует специального исследования, в результате которого может быть установлен диагноз развития.

Определение реального уровня развития — насущнейшая и необходимая задача при решении всякого практического вопроса воспитания и обучения ребенка, контроля за нормальным ходом его физического и умственного развития или установления тех или иных расстройств в развитии, нарушающих нормальное течение и придающих всему процессу атипический, аномальный, а в иных случаях патологический характер. Таким образом, определение реального уровня развития — первая и основная задача диагностики развития.

Изучение симптоматики детских возрастов позволяет выделить ряд надежных признаков, с помощью которых мы можем узнать, в какой фазе и стадии какого возраста протекает сейчас процесс развития у ребенка, подобно тому как врач на основании тех или иных симптомов устанавливает диагноз болезни, т. е. определяет тот внутренний патологический процесс, который обнаруживается в симптомах.

Само по себе исследование какого-либо возрастного симптома или группы симптомов и даже точное количественное измерение их еще не могут составить диагноза. Между измерением и диагнозом, говорил Гезелл, существует большая разница. Она заключается в том, что к диагнозу можно прийти только в случае, если удастся вскрыть смысл и значение найденных симптомов.

Задачи, стоящие перед диагностикой развития, могут быть разрешены только на основе глубокого и широкого изучения 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 в их многообразии. Таким образом, само по себе определение реального уровня

развития и количественное выражение разности между паспортным и стандартизированным возрастом ребенка или отношения между ними, выражаемого в коэффициенте развития, составляет только начальный шаг на пути диагностики развития. В сущности говоря, 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, мы фактически определяем лишь ту часть общей картины развития, которая охватывает уже созревшие на сегодняшний день процессы, функции и свойства. 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 итогов вчерашнего развития — необходимый момент для суждения о развитии в настоящем и будущем. Но одного его совершенно недостаточно. Образно говоря, при нахождении реального уровня развития мы определяем только плоды развития, т. е. то, что уже созрело и завершило свой 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 уже принесли плоды и завершили свой цикл, другие процессы находятся только в стадии созревания. Подлинный диагноз развития должен суметь охватить не только завершившиеся циклы развития, не только плоды, но и находящиеся в периоде созревания процессы. Подобно тому как садовник, определяя виды на урожай, поступил бы неправильно, подсчитав только количество созревших фруктов в саду и не сумев оценить состояние деревьев, не принесших еще зрелого плода, психолог, который ограничивается определением созревшего, оставляя в стороне созревающее, никогда не может получить сколько-нибудь верного и полного представления о внутреннем состоянии всего развития и,

следовательно, не может перейти от симптоматического к клиническому диагнозу.

Определение не созревших на сегодняшний день, но находящихся в периоде созревания процессов и составляет вторую задачу диагностики развития. Эта задача решается нахождением зоны ближайшего *развития*. Мы поясним это в высшей степени важное и в теоретическом и практическом отношении понятие на частном примере.

При определении реального уровня интеллектуального развития ребенка в психологии пользуются большей частью методом, при котором ребенку предлагают для решения ряд задач, нарастающих по трудности и стандартизированных по годам детской жизни. Исследование всякий раз определяет предел трудностей задач, доступных для данного ребенка, соответствующий ему стандартный возраст. Этим и устанавливается умственный возраст ребенка. Принято считать, что показательным для ума является единственно и исключительно самостоятельное решение. Если в ходе решения ребенку поставлен наводящий вопрос, дано руководящее указание, как надо решать задачу, такое решение не принимается во внимание при определении умственного возраста.

В основе этого представления лежит убеждение, что самостоятельное решение задачи лишено всякого значения для суждения об уме ребенка. На самом деле это убеждение резко противоречит всем данным современной психологии. Оно возникло из старого, неправильного и сейчас потерявшего всякий смысл представления о том, что подражание какой-либо интеллектуальной операции может быть чисто механическим, автоматическим актом, ничего не говорящим об уме подражающего. Первоначально неправильность этого взгляда была разоблачена в зоопсихологии. В. Келер в известных опытах над человекоподобными обезьянами установил замечательный факт, что животные могут подражать только таким интеллектуальным действиям, которые лежат в зоне их возможностей. Так, шимпанзе может воспроизвести показанные ей разумные и целесообразные действия только при условии, если эта операция по типу и степени трудности относится к той же самой категории, что и разумные, целесообразные действия, самостоятельно выполняемые животными.

ми. Подражание животного строго ограничено узкими пределами его возможностей. Животное может подражать только тому, на что само способно.

Гораздо сложнее обстоит дело у ребенка. С одной стороны, ребенок на различных ступенях развития может подражать далеко не всему. Его способность к подражанию в интеллектуальной области строго ограничена уровнем его умственного развития и его возрастными возможностями. Однако общим законом является то, что ребенок в отличие от животного может выходить в подражании интеллектуальным действиям более или менее далеко за пределы того, на что он способен в самостоятельных разумных и целесообразных действиях или интеллектуальных операциях. Этим различием ребенка и животного и объясняется то, что животное не способно к обучению в том смысле, в каком мы прилагаем это слово к ребенку. Животное поддается только дрессировке. Оно может приобретать только новые навыки. Оно может путем упражнений и комбинирования усовершенствовать свой интеллект, но не способно к умственному развитию в собственном смысле слова путем обучения. Вот почему все попытки экспериментально вызвать путем обучения у высших животных новые и несвойственные им, специфические для человека интеллектуальные функции неизбежно оканчиваются неудачей, как попытка Р. Иеркса привить обезьяньим детенышам человеческую речь или попытка Э. Толмена совместно воспитывать и обучать детей шимпанзе с человеческими детьми.

Таким образом, мы видим, что с помощью подражания ребенок всегда может сделать в интеллектуальной области больше, чем то, на что он способен, действуя 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 для ребенка существует определенная зона интеллектуального подражания, связанная с реальным уровнем развития.

Говоря о подражании, мы имеем в виду не механическое, автоматическое, бессмысленное, а разумное, основанное на понимании подражательное выполнение какой-либо интел-

лектуальной операции. В этом отношении мы, с одной стороны, суживаем значение термина, относя его только к области тех операций, которые более или менее непосредственно связаны с разумной деятельностью ребенка. С другой стороны, мы расширяем значение термина, применяя слово «подражание» ко всякого рода деятельности определенного типа, выполняемой ребенком не самостоятельно, а в сотрудничестве со взрослыми или 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, будет относиться нами к области подражания. При таком определении этого понятия мы можем установить симптоматическое значение интеллектуального подражания в диагностике умственного развития. Совершенно понятно: что ребенок может сделать сам, без всякой помощи со стороны, показательно для уже созревших его способностей и функций. Они то и устанавливаются с помощью тестов, применяемых обычно для определения реального уровня умственного развития, поскольку испытания основаны исключительно на самостоятельном решении задач.

Как мы уже говорили, всегда важно определение не только созревших процессов, но и созревающих. В отношении умственного развития ребенка мы можем решать эту задачу, определяя то, на что способен ребенок в интеллектуальном подражании, если понимать этот термин в очерченном выше значении. Исследование показывает строгую генетическую закономерность между тем, чему способен ребенок подражать, и его умственным развитием. То, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен 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 развития должны принести плоды и, следовательно, переместиться на уровень реального умственного развития ребенка. 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.

Область незрелых, но созревающих процессов и составляет зону ближайшего развития ребенка.

Поясним на примере, как определяется зона ближайшего развития. Допустим, в результате исследования мы установили в отношении двух каких-либо детей, что они однолетки по умственному развитию и возрасту. Скажем, оба восьмилетки. Это значит, что оба они самостоятельно решают задачи по степени трудности, которая соответствует стандартному возрасту 8 лет. Тем самым мы определили реальный уровень их умственного развития. Но мы продолжаем исследование. С помощью особых приемов мы испытываем, насколько оба ребенка способны к решению задач, выходящих за пределы стандартов для 8 лет. Мы показываем ребенку, как нужно решить задачу, и смотрим, может ли он, подражая показу, выполнить решение. Или мы начинаем решать задачу и предоставляем ребенку закончить ее. Или мы предлагаем ребенку решать задачи, выходящие за пределы его умственного возраста, в сотрудничестве с другим, более развитым ребенком, или, наконец, мы объясняем ребенку принципы решения задачи, ставим наводящие вопросы, расчленяем для него задачу на части и т. д. Короче говоря, мы предлагаем ребенку решать в том или ином виде сотрудничества задачи, выходящие за пределы его умственного возраста, и определяем, насколько далеко простирается такая возможность интеллектуального сотрудничества для данного ребенка и насколько далеко она выходит за пределы его умственного возраста.

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

Одинаковы ли оба ребенка, оказавшиеся однолетками по достигнутому ими реальному уровню развития? Очевидно, сходство их ограничивается областью уже созревших функ-

ций. Но в отношении созревающих процессов один ушел в 4 раза дальше по сравнению с другим.

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

Совершенно понятно, что при определении физического развития ребенка совершенно неприменим 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 и других процессов, из которых складывается его физическое развитие, но и то, как идет самый процесс созревания, который выявит свои достижения в более позднем развитии.

Мы не будем останавливаться на определении зоны ближайшего развития применительно к другим сторонам детской личности. Поясним только теоретическое и практическое значения 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, 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 наличных форм.

Развитие внутренних индивидуальных свойств личности ребенка имеет ближайшим источником его сотрудничество (понимая это слово в самом широком смысле) с другими людьми. Итак, когда мы применяем принцип сотрудничества для установления зоны ближайшего развития, мы тем самым получаем возможность непосредственно исследовать то, что и определяет точнее всего умственное созревание, которое должно завершиться в ближайший и последующий периоды его возрастного развития.

Практическое значение данного диагностического принципа связано с проблемой обучения. Подробное выяснение

этой проблемы будет дано в одной из последних глав. Сейчас мы остановимся только на 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 нижняя граница оптимальных сроков обучения. Известно, что 4-месячного младенца нельзя обучать речи, а 2-летнего — грамоте, потому что в этот период ребенок не созрел еще для данного обучения, это значит, что у него еще не развились те свойства и функции, которые необходимы в качестве предпосылок для данного вида обучения. Но если бы существовал только нижний предел для возможности обучения в определенном возрасте, мы могли бы ожидать, что чем позже начинается соответствующее обучение, тем легче оно должно даваться ребенку и тем оказываться плодотворнее, ибо в более позднем возрасте мы встречаемся и с большей степенью зрелости предпосылок, необходимых для обучения.

На деле это неверно. Ребенок, начинающий обучаться речи в 3 года и грамоте в 12 лет, т. е. слишком поздно, также оказывается в неблагоприятных условиях. Слишком позднее обучение так же трудно и малоплодотворно для ребенка, как и слишком раннее. Очевидно, существует и верхний порог оптимальных сроков обучения с точки зрения развития ребенка.

Как объяснить тот факт, что 3-летний ребенок, у которого мы встречаемся с большей степенью зрелости внимания, сообразительности, моторики и других свойств, являющихся необходимыми предпосылками обучения речи, усваивает речь труднее и с меньшей для себя пользой, чем ребенок 1,5 лет, у которого несомненно меньшая степень зрелости этих же самых предпосылок? Очевидно, причина в том, что обучение опирается не столько на уже созревшие функции и свойства ребенка, сколько на созревающие. Период созревания соответствующих функций является самым благоприятным, или оптимальным, периодом для соответствующего вида обу-

чения. Да это и понятно, если принять во внимание то обстоятельство, что ребенок развивается в самом процессе обучения, а не завершает известный цикл развития. Предварительно учитель обучает ученика не тому, что ребенок уже умеет делать самостоятельно, а тому, чего он еще не умеет делать, но может выполнить с помощью обучения и руководства. Самый процесс обучения всегда совершается в форме сотрудничества ребенка со взрослыми и представляет собой частный случай того взаимодействия идеальных и наличных форм, о которых мы говорили выше как об одном из наиболее общих законов социального развития ребенка.

Подробнее и конкретнее проблема отношения обучения и развития будет изложена в одной из последних глав применительно к школьному возрасту и к школьному обучению. Но и сейчас нам должно быть ясно, что, поскольку обучение опирается на незрелые, но созревающие процессы, а вся область этих процессов охватывается зоной ближайшего развития ребенка, оптимальные сроки обучения как для массового, так и для каждого отдельного ребенка устанавливаются в каждом возрасте зоной его ближайшего развития.

Вот почему определение зоны ближайшего развития имеет такое большое практическое значение.

Определение актуального уровня развития и зоны ближайшего развития составляет вместе то, что принято называть *нормативной возрастной диагностикой*. Ее задача — выяснение с помощью возрастных норм, или стандартов, данного состояния развития, характеризуемого как со стороны созревшего, так и незрелого 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 принципом 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. Гезелл считает, что нормативные данные не должны применяться механически или чисто психометрически,

что мы должны не только измерять ребенка, мы должны истолковывать его. Измерение, определение и приравнивание к стандартам симптомов развития должно явиться только средством для постановки диагноза развития. Гезелл пишет, что диагноз развития не должен заключаться только в получении ряда данных путем тестов и измерений. Диагностика развития — форма 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 мерилу развития. Но диагноз в истинном смысле этого слова должен основываться на критическом и осторожном истолковании данных, полученных из различных 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 даже удастся определить, что мы называем личностью, но, с точки зрения диагностики развития, мы должны следить за тем, как складывается и созревает личность, полагает Гезелл.

Если мы ограничимся только определением и измерением симптомов развития, мы никогда не сумеем выйти за пределы чисто эмпирического констатирования того, что и так известно лицам, наблюдающим ребенка. В лучшем случае мы сумеем только уточнить эти симптомы и проверить их измерением. 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 по существу пустой, так как исследователь не прибавляет ничего нового к тому, что он узнал из наблюдений

самого больного, и возвращает больному его же собственные жалобы, снабдив их научной этикеткой. Пустой диагноз ничего не способен объяснить в наблюдаемых явлениях, ничего не может предсказать относительно их судьбы и не может дать практических советов. Истинный же диагноз должен дать объяснение, предсказание и научно обоснованное практическое назначение.

Точно так же обстоит дело и с симптоматическим диагнозом в психологии. Если в консультацию приводят ребенка с жалобами на то, что умственно он плохо развивается, плохо соображает, 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, что 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 разрешении каждой конкретной практической задачи.

Младенческий возраст

1

Период новорожденности

Развитие ребенка открывается критическим актом рождения и следующим за ним критическим возрастом, носящим название новорожденности. В момент родов ребенок физически отделяется от матери, но из-за ряда обстоятельств в этот

момент не происходит еще биологического отделения его от матери. В основных жизненных функциях ребенок остается еще долгое время биологически несамостоятельным существом. В продолжение всего рассматриваемого периода жизнедеятельности и самое существование ребенка носит столь своеобразный характер, что это одно дает повод для выделения периода новорожденности в особый возраст, обладающий всеми отличительными чертами критического возраста.

Если попытаться охарактеризовать главнейшую особенность возраста, можно сказать, что она коренится в той своеобразной ситуации развития, которая создается благодаря тому, что ребенок в момент родов отделяется от матери физически, но не биологически. Вследствие этого все существование ребенка в период новорожденности занимает как бы среднее положение между внутриутробным развитием и последующими периодами постнатального детства. Новорожденность — как бы соединительное звено между утробным и внеутробным развитием, она совмещает в себе черты того и другого. Это звено представляет собой в истинном смысле переходный этап от одного типа развития к другому, коренным образом отличному от первого.

Переходный, или смешанный, характер жизни ребенка в период новорожденности можно проследить на нескольких основных особенностях, отличающих его существование.

Начнем с питания. Вслед за рождением в питании ребенка происходит резкое изменение. З. Бернфельд говорит, что при рождении в течение нескольких часов млекопитающее превращается из вододышащего существа с переменной температурой, питающегося только осмотически, на манер паразита, в воздуходышащее с постоянной температурой, пользующееся жидкой пищей. По выражению Ш. Ференци, ребенок из эндопаразита становится после рождения экстеропаразитом. По мысли исследователя, как физическая среда новорожденного является до известной степени промежуточной между средой плода (плацентой) и средой дальнейшего детства (постелью), так и общение новорожденного представляет собой отчасти как бы ослабленное и видоизмененное продолжение связи между плодом и беременной. Непосредст-

венная физическая связь между ребенком и матерью уже отсутствует, но он продолжает получать пищу от матери.

В самом деле, нельзя не видеть, что питание новорожденного носит смешанный характер. С одной стороны, ребенок питается по способу животных: он воспринимает внешние раздражения, отвечает на них целесообразными движениями, с помощью которых захватывается и усваивается пища. Весь его пищеварительный аппарат и обслуживающий этот аппарат комплекс сенсомоторных функций играет главную роль в питании. Однако ребенок питается молозивом матери, а впоследствии ее молоком, т. е. внутриорганическим продуктом материнского организма. Таким образом, питание новорожденного представляет собой как бы переходную форму, как бы промежуточное звено между внутриутробным и последующим внеутробным питанием.

Ту же двойственность и тот же промежуточный характер мы без труда открываем и в основной форме существования новорожденного, которая отличается в первую очередь недостаточной дифференцированностью сна и бодрствования. Как показывают исследования, около 80% времени новорожденный проводит во сне. Главнейшая особенность сна новорожденного — его полифазный характер. Короткие периоды сна чередуются с вкрапленными в них островками бодрствования. Самый сон недостаточно дифференцирован от состояния бодрствования, и поэтому часто у новорожденного наблюдается среднее состояние между бодрствованием и сном, ближе всего напоминающее состояние дремоты. Несмотря на большую длительность сна, оказывается, по наблюдениям Ш. Бюлер и Г. Гетцер, что периоды его весьма коротки; непрерывный сон в продолжение 9—10 часов наступает лишь с 7-го месяца. Среднее число периодов сна в первой четверти первого года равняется 12.

Самое замечательное отличие сна новорожденного — его беспокойный, прерывистый и поверхностный характер. Новорожденный во сне производит много импульсивных движений, иногда даже ест, не просыпаясь. Это опять указывает на то, что его сон недостаточно дифференцирован от бодрствования. Новорожденный способен засыпать с полуоткрытыми глазами, и обратно — бодрствуя, он часто лежит с закры-

тыми глазами, находясь в состоянии дремоты. По данным Д. Канестрини, кривая мозгового пульса новорожденного не обнаруживает отчетливой границы между сном и бодрствованием. Критерий сна, который мы получаем из наблюдений над сном взрослого или ребенка старше 6 месяцев, для первых недель жизни еще не имеет силы.

Таким образом, общее жизненное состояние новорожденного может быть охарактеризовано как среднее дремотное состояние, из которого постепенно и на краткие сроки выделяется состояние сна и бодрствования. Поэтому многие авторы, как Ж. Лермит и другие, приходят к заключению, что в первые дни внеутробного существования ребенок как бы продолжает утробную жизнь и сохраняет ее психические черты. Если к этому присоединить тот факт, что ребенок сохраняет эмбриональную позу как во время сна, так часто и во время бодрствования, промежуточный характер его жизнедеятельности станет совершенно ясен. Излюбленным положением ребенка во время сна остается эмбриональное. То же положение ребенок занимает и в спокойном состоянии бодрствования. Лишь у 4-месячных детей можно наблюдать во время сна другое положение.

Смысл этого своеобразного жизненного состояния не оставляет никаких сомнений относительно его природы. В материнской утробе жизнедеятельность ребенка почти целиком исчерпывается деятельностью растительных функций и сведением к минимуму анимальных функций. Но и сон представляет собой такое состояние, в котором на первый план выступают вегетативные процессы при более или менее резком затормаживании животных функций. Сон новорожденного свидетельствует о сравнительном преобладании у него вегетативной системы. Обилие и частота сна новорожденного являются, по-видимому, до известной степени продолжением поведения плода, обычное состояние которого, насколько можно догадываться, больше всего похоже на сон. Сон, с генетической точки зрения, наиболее примитивное растительное поведение. Генетически он предшествует бодрствованию, которое развивается из сна. Таким образом, сон новорожденного, как и его питание, занимает промежуточ-

ное место между состоянием эмбрионального и постнатального развития.

Наконец, анимальные функции новорожденного также не оставляют никаких сомнений в том, что ребенок этого возраста стоит как бы на грани внутри- и внеутробного развития. С одной стороны, он обладает уже рядом двигательных реакций, возникающих в ответ на внутренние и внешние раздражения. С другой стороны, он еще целиком лишен основной особенности животного — именно способности к самостоятельному передвижению в пространстве. Он обладает способностью самостоятельного движения, но перемещается в пространстве не иначе, как с помощью взрослых. Его переносит мать, что тоже указывает как бы на промежуточное положение между перемещением, свойственным плоду и ребенку, вставшему на ноги.

Двигательные особенности новорожденного вызывают ряд поучительных биологических параллелей. Ф. Дофлейн разделяет детенышей млекопитающих по убывающей степени их внеутробной зависимости от матери на четыре группы. На первом месте должны быть поставлены сумчатые, детеныши которых помещаются матерью во внешнюю утробу и проводят начало своего детства в сумке. Здесь мы имеем как бы грубоанатомическое выражение переходной стадии от внутриутробного развития к самостоятельному существованию. На втором месте стоят детеныши берложных животных, рождающиеся беспомощными, часто слепыми и проводящие начало детства в гнезде, снова напоминающем переходную среду от материнской утробы к внешнему миру. На третьем месте стоят грудные детеныши, которых носит мать. Все эти дети имеют обхватывающие инстинкты. Наконец, на последнем месте должны быть поставлены бегающие детеныши, вполне развитые, начинающие бегать тотчас после рождения и питающиеся, кроме груди, растениями.

У новорожденного человеческого ребенка мы наблюдаем ряд движений, которые находятся в несомненной филогенетической связи с обхватывающими рефлексамии третьей группы млекопитающих. Когда у обезьяны рождается детеныш, он рефлекторно сжимает всеми четырьмя конечностями шерсть на теле матери и повисает под ее грудью, спиной

книзу. В таком состоянии детеныш остается и тогда, когда спит, и тогда, когда бодрствует. При передвижениях матери он, будучи неподвижно соединен с ней, следует везде за ней. Мы имеем в этом случае как бы функциональный механизм, выражающий ту новую зависимость новорожденного от матери, которая находит другое проявление у сумчатых животных.

У новорожденного человеческого детеныша мы также наблюдаем родственные этому рефлексу движения. Если вложить в руки новорожденному палец или другой продолговатый предмет, новорожденный так цепко обхватывает его, что ребенка можно поднять на воздух и продержать в всячем положении около минуты. Родство этого рефлекса с обхватывающим рефлексом обезьяньего детеныша очевидно. Такое же значение имеет и реакция МОРО, известная под названием обхватывающего рефлекса и возникающая в результате сотрясения головы, причем руки и ноги симметрично расходятся, чтобы затем снова сомкнуться в виде арки. Такими же движениями отвечает новорожденный на всякий сильный и внезапный стимул, давая известную реакцию испуга, выражающуюся в обхватывающих движениях. По А. Пейперу, реакции испуга равнозначны обхватывающему рефлексу, общему у человека и обезьяны. Таким образом, в этих архаических остаточных двигательных приспособлениях мы находим следы общей для всех млекопитающих своеобразной стадии биологической зависимости новорожденного от матери, зависимости, сохраняющейся после рождения.

Наконец, прямым и бесспорным доказательством того, что период новорожденности следует рассматривать как переходный период между утробным и внеутробным развитием, является следующее. Последние месяцы эмбрионального развития могут в случае преждевременных родов протекать в условиях внеутробного развития, как и первые месяцы новорожденности в случаях задержанных и отсроченных родов могут протекать в условиях развития утробного.

Иногда ребенок рождается переносным. Если нормальный срок беременности 10 лунных или 9 солнечных месяцев (280 дней), то окажется, что недоношенность и переносность ребенка вызывается отклонениями от нормального

срока в ту или другую сторону до 40 дней. Ребенок может появиться на свет, начиная с 240-го и вплоть до 320-го дня, считая от последней менструации. В исключительных случаях беременность может затянуться до 326-го дня. Таким образом, время появления на свет жизнеспособных детей обладает широтой вариаций приблизительно в 4 мес.

Что показывает исследование развития недоношенных и переношенных детей? Коротко можно сказать, что лишние 1—2 месяца внеутробного развития недоношенного ребенка, как и лишние 1—2 месяца утробного развития переношенного ребенка, не вызывают сами по себе сколько-нибудь существенных изменений в дальнейшем развитии. Это означает, что последние 2 месяца утробного и первые 2 месяца внеутробного развития настолько тесно связаны между собой по самой природе происходящих в эти периоды процессов, что периоды как бы эквивалентны друг другу. Так, по данным Гезелла, переношенный ребенок с самого начала представляет несомненную картину общего ускорения развития. Это значит, что лишний месяц, проведенный ребенком в утробе матери, продвигает и его внеутробное развитие на соответствующий срок. Коэффициент умственного развития такого ребенка должен быть выведен с поправкой на один лишний месяц его утробного развития.

Так же точно недоношенный ребенок оказывается жизнеспособным даже в том случае, когда он провел в материнской утробе всего $\frac{3}{4}$ положенного ему природой времени. Механизмы поведения к 7 месяцам уже почти готовы к действию, и за последние 2 месяца жизни плода темп их развития несколько замедляется. Таким путем обеспечивается выживание и в случае недоношенности. Преждевременно родившийся ребенок напоминает поэтому нормального новорожденного в гораздо большей степени, чем это можно было бы ожидать. Однако, учитывая ход развития недоношенного ребенка, мы снова должны внести поправку в коэффициент его умственного развития, учтя то обстоятельство, что первые 2 месяца внеутробного развития ребенок развивался в счет незаконченного эмбрионального периода. Если мы спросим, вносит ли недоношенность заметные измене-

ния в умственное развитие, то в общем и целом ответ на этот вопрос должен быть отрицательным.

Исследования недоношенных и переношенных детей, делается нам, с несомненностью подтверждают положение о переходном характере периода новорожденности. Однако нам представляется ошибочным заключение, которое часто делают из этого факта сторонники эволюционистских воззрений на детское развитие, заключение, согласно которому родовый акт, являющийся таким несомненным и ярким примером скачкообразности развития, должен рассматриваться как простой этап в эволюционной последовательности утробного и внеутробного развития. Сторонники этого взгляда, правильно видя преемственность и связь между двумя ступенями развития, не замечают диалектического скачка, который совершает ребенок, переходя от одного типа развития к другому. Самый общий вывод, говорит Гезелл на основании исследований недоношенных и переношенных детей, который может быть отсюда сделан, сводится к тому, что развитие поведения совершается закономерно, в онтогенетическом порядке, независимо от срока появления на свет. Существует, по-видимому, прочный субстрат развития, на который не может особенно влиять время рождения. Благодаря этому общий характер кривой роста одинаков для родившихся в срок и для недоношенных детей. Или, проще говоря, недоношенный ребенок, несмотря на то что он преждевременно исторгнут из материнского лона, продолжает еще в течение некоторого времени развиваться по типу плода.

Нам представляется такое заключение несостоятельным. Неоспорима глубокая преемственность между последними месяцами утробного развития и первыми месяцами новорожденности. Мы пытались иллюстрировать это путем анализа некоторых важнейших особенностей новорожденных. Мы можем указать и на несомненно наблюдающиеся движения плода в материнской утробе, которые также говорят о том, что уже в эмбриональный период развития жизнь ребенка не исчерпывается целиком только растительным процессом. Однако эта несомненная преемственность остается не больше чем фоном, на котором на первый план выступает в качестве основного момента не столько сходство, сколько разли-

чие эмбрионального и постнатального состояния. Как всякий переход, период новорожденности означает в первую очередь разрыв со старым и начало нового.

В задачи настоящего параграфа не входит подробное описание генезиса и динамики того основного новообразования, которое имеет место в период новорожденности. Для наших целей совершенно достаточно назвать это новообразование, кратко описать его, указать на то, что оно обладает всеми типическими чертами новообразования критических возрастов, и тем самым наметить исходный пункт, образующий начало дальнейшего развития личности ребенка.

Если попытаться назвать в общих словах центральное и основное новообразование периода новорожденности, возникающее впервые как продукт этой своеобразной ступени развития и являющееся исходным моментом последующего развития личности, можно сказать, что таким новообразованием будет индивидуальная психическая жизнь новорожденного. Два момента должны быть отмечены в этом новообразовании. Жизнь присуща ребенку уже в период эмбрионального развития. Новым, возникающим в период новорожденности, является то, что эта жизнь становится индивидуальным существованием, отделенным от организма, в недрах которого оно зародилось, жизнью, которая, как всякое индивидуальное бытие человека, вплетена и воткана в социальную жизнь окружающих ребенка людей. Вот первый момент. Второй момент заключается в том, что эта индивидуальная жизнь, будучи первой и самой примитивной формой бытия ребенка как социального существования, является вместе с тем психической жизнью, ибо только психическая жизнь может быть частью социальной жизни окружающих ребенка людей.

Вопрос о содержании психической жизни новорожденного порождал долгое время большие разногласия и споры ввиду того, что прямое исследование его психики совершенно неосуществимо. Поэты, философы и психологи склонны были приписывать психике новорожденного слишком сложное содержание. Так, Шекспир устами Лира вкладывает глубокий пессимистический смысл в первый крик ребенка:

Родясь на свет, мы плачем —
Грустно нам к комедии дурацкой приступаться.

Аналогичный смысл вкладывал в детский крик А. Шопенгауэр, видевший в нем аргумент в пользу пессимизма, доказательство того, что страдание преобладает в самом начале существования. И. Кант истолковывал крик новорожденного как протест человеческого духа против заключения в оковы чувственности.

Исследователи, принадлежащие к рефлексологической школе, склонны отрицать наличие всякой психической жизни у новорожденного, рассматривая его как живой автомат, воспринимающий и действующий исключительно в силу определенных нервных связей и лишенный всяких следов психики.

Однако в настоящее время огромное большинство исследователей сходятся в признании двух основных положений: 1) новорожденный обладает в самой примитивной степени начатками психической жизни и 2) эта психическая жизнь носит совершенно своеобразный характер. Рассмотрим оба положения.

Возражения против признания психической жизни у новорожденного основываются обычно на том факте, что большая часть центров головного мозга у новорожденного незрелая. В частности, незрелой оказывается в первую очередь кора головного мозга, которая, как известно, имеет ближайшее отношение к деятельности сознания. Отмечается, что рожденный без коры головного мозга ребенок в наиболее грубых проявлениях жизни не отличается от нормального, по крайней мере в первые дни жизни.

Сам по себе факт незрелости центральной нервной системы новорожденного не подлежит сомнению. Однако два момента заставляют нас признать этот аргумент несостоятельным. Мы привыкли считать кору головного мозга местопребыванием всех проявлений сознания. А так как у новорожденного этот орган еще не функционирует, то мы заключаем, что никакого сознания у него нет. Это заключение было бы обязательным лишь тогда, когда было бы установлено, что все проявления нашего сознания связаны с корой головного мозга. Факты же, имеющиеся в нашем распоряжении, доказывают, что это не совсем так. Кора головного мозга связана, по-видимому, лишь с проявлением высших

форм сознательной деятельности. Жизнь же наших влечений, инстинктов и простейших аффектов, вероятно, связана более непосредственно с подкорковыми центрами, которые в известной мере функционируют уже у новорожденного.

Далее, сравнения нормального новорожденного с анэнцефалами указывают на то, что только в грубых рефлекторных проявлениях не замечается разницы между теми и другими. Более тонкое сравнение показывает, что ребенок, рождающийся без высших отделов мозга, не обнаруживает никаких выразительных движений. Поэтому представляется вероятным, что нормальный новорожденный не только не является чисто спинномозговым существом, как определял его Р. Вирхов, но и вообще не является чистым палеэнцефалическим существом, т. е. существом, жизнь которого определяется только древним мозгом. Есть основание полагать, что новый мозг каким-то образом уже с самого начала принимает участие в поведении новорожденного (К. Коффка). По мнению некоторых исследователей, большая беспомощность человеческого ребенка по сравнению с детенышами животных объясняется тем, что древние мозговые механизмы оказываются у человеческого ребенка менее самостоятельными в функционировании благодаря их связанности с еще незрелыми окончательно частями нового мозга (Н. М. Щелованов).

Таким образом, состояние нервной системы новорожденного несколько не исключает возможности у него психической жизни, но, напротив, заставляет предположить начатки психики, хотя и совершенно отличные от развитой психики взрослого человека и ребенка более старшего возраста. Психическая жизнь, связанная преимущественно с подкорковыми центрами и с недостаточно зрелой в структурном и функциональном отношении корой, естественно, должна отличаться самым серьезным образом от психической жизни, возможной при развитой и зрелой центральной нервной системе. Решающим аргументом в пользу признания начатков примитивной психики у новорожденного является тот факт, что вскоре после рождения мы наблюдаем все те основные процессы жизни, которые у старших детей и взрослых находятся в связи с психическими состояниями. Такова в первую очередь выразительность движений, обнаруживающих психические состояния радости или повышенного настроения,

горя и печали, гнева и страха или испуга, удивления или раздумья. Далее сюда следует отнести инстинктивные движения новорожденного, связанные с голодом, жаждой, насыщением, удовлетворением и т. д. Обе группы реакций протекают у новорожденного в таких формах, которые заставляют признать наличие примитивных психических проявлений в этом возрасте.

Но, как уже сказано, эти психическая жизнь самым резким образом отличается от психической жизни более развитого типа. Укажем эти основные отличия.

В. Штерн полагает, что у новорожденного наряду с рефлексам должны существовать первые следы сознания, которые скоро развиваются в яркую и многостороннюю психическую жизнь.

Конечно, мы можем говорить только о рудиментарном состоянии психической жизни новорожденного, из которой приходится исключить все собственно интеллектуальные и волевые явления сознания. Нет ни прирожденных представлений, ни действительного восприятия, т. е. постижения внешних предметов и процессов как таковых, ни, наконец, сознательного хотения или стремления. Единственное, что мы можем допустить с некоторым основанием, — это глухие, неясные состояния сознания, в которых чувственные и эмоциональные части еще нераздельно слиты, так что мы можем их назвать чувственными эмоциональными состояниями или эмоционально подчеркнутыми состояниями ощущений. Наличие приятных или неприятных эмоциональных состояний обнаруживают уже в первые дни жизни ребенка по его общему виду, по выражению лица, характеру крика.

Сходным образом характеризует психическую жизнь новорожденного Ш. Бюлер. Первый контакт ребенка с матерью до того тесен, что скорее можно говорить о слитном существовании, чем о контактном. Подобно тому как ребенок актом рождения лишь физически отделяется от матери, точно так же психически он лишь постепенно выделяет действующие на него раздражения как нечто исходящее от определенных предметов внешнего мира. Сначала ребенок, по-видимому, переживает скорее состояния, чем предметы, если допустимо таким образом формулировать недостаточность объективирования впечатлений со стороны младенца. Трудно сказать,

до какого возраста ребенок просто принимает движения, перемены места и т. д. и когда он начинает не только принимать все это, но и переживать, что кто-то с ним возится. Мы склонны думать, что в первый месяц для ребенка не существует ни кто-то, ни чего-то, что он скорее все раздражения и все окружающее переживает только как субъективное состояние.

Мы нашли, таким образом, два существенных момента, характеризующих своеобразие психической жизни новорожденного. Первый из них относится к исключительному преобладанию недифференцированных, нерасчлененных переживаний, представляющих как бы сплав влечения, аффекта и ощущения. Второй характеризует психику новорожденного как не выделяющую себя и свои переживания от восприятия объективных вещей, не дифференцирующую еще социальных и физических объектов. Нам остается только указать на третий момент, характеризующий психику новорожденного в ее отношении к внешнему миру.

Было бы неверно представлять себе восприятие мира новорожденным как хаос отрывочных, бессвязных отдельных ощущений: температурных, внутриорганических, слуховых, оптических, кожных и т. д. Исследование показывает, что выделение каких-то самостоятельных и расчлененных восприятий является продуктом гораздо более позднего развития (К. Коффка). Еще более поздно возникает в развитии возможность выделять некоторые компоненты целостного восприятия в виде ощущений. Первоначальные восприятия ребенка представляют нерасчлененное впечатление от ситуации в целом, где не только не расчленены отдельные объективные моменты ситуации, но не дифференцированы еще элементы восприятия и чувства. Замечателен сам факт, что новорожденный задолго до того, как обнаруживает способность реагировать на отдельно воспринимаемые, расчлененные элементы ситуации, начинает реагировать на сложные комплексные целые, окрашенные эмоционально. Например, лицо матери, его выразительные движения вызывают у ребенка реакцию задолго до того, как ребенок способен к раздельному восприятию формы, цвета или величины. В первоначальном восприятии новорожденного все внешние впечатления выступают в нераздельном единстве с окрашивающим

их аффектом или чувственным тоном восприятия. Ребенок раньше воспринимает приветливое или угрожающее, т. е. вообще выразительное, чем объективные элементы внешней действительности как таковые.

Основной закон восприятия новорожденного может быть сформулирован в следующем виде: первоначально аморфное восприятие ситуации в целом составляет фон, на основе которого выделяется для ребенка более или менее ограниченное и структурное явление, которое воспринимается как особое качество на этом фоне. Закон структурности, или выделения фигуры и фона, является, по-видимому, самой примитивной особенностью психической жизни, образующей исходный пункт дальнейшего развития сознания.

Таким образом, мы можем составить себе первоначальное и общее представление о психической жизни новорожденного. Нам остается указать на то, к каким последствиям приводит этот уровень психической жизни в социальном поведении ребенка. Новорожденный, как легко понять, не обнаруживает никаких специфических форм социального поведения. Как показывают исследования Ш. Бюлер и Г. Гетцер, первое общение ребенка с человеком лежит за пределами периода новорожденности. Для настоящего общения совершенно необходимы психические процессы, благодаря которым ребенок «сознает», что кто-то с ним возится, благодаря которым ребенок реагирует на человека иначе, чем на все окружающее. О социальных впечатлениях и реакциях можно с некоторой уверенностью впервые говорить применительно к периоду между 2-м и 3-м месяцами, т. е. за пределами периода новорожденности. В этот же период социальность ребенка характеризуется полной пассивностью. Как и в его поведении, так и в его сознании нельзя еще отметить ничего, что говорило бы о социальном переживании как таковом. Это и позволяет нам вычленивать период новорожденности, давно и единодушно выделяемый всеми биологами, в особый возрастной этап социального развития ребенка.

Психическая жизнь новорожденного носит все типические черты новообразований критических возрастов. Как мы указывали, новообразования этого типа никогда не приводят к зрелым образованиям, но представляют собой образования переходные, преходящие, исчезающие в последующий ста-

бильный возраст. Каково же новообразование периода новорожденности? Это своеобразная психическая жизнь, связанная преимущественно с подкорковыми отделами мозга. Она не сохраняется как таковая в качестве прочного приобретения ребенка на последующие годы. Она расцветает и отцветает в узких временных пределах, охватывающих новорожденность. Она, однако, не исчезает бесследно, как мимолетный эпизод детского развития. В дальнейшем ходе развития она утрачивает только самостоятельное существование и входит в качестве составной части, подчиненной инстанции, в нервные и психические образования более высокого порядка.

Вопрос о границах новорожденности до сих пор в высшей степени спорный: одни авторы считают период новорожденности равным 1 месяцу (К. Лешли, Троицкий, Гутинель), другие, как К. Фирордт, ограничивают его всего неделей. За момент окончания этого периода принимают часто зарубцевание пупочной раны, отпадение пуповины или аблитерацию баталова протока и пупочной вены. Финкельштейн и Рейс верхней границей этого периода считают момент, когда ребенок восстанавливает первоначальный вес после физиологической убыли (10—21-й день). П. П. Блонский предлагает считать конечным сроком новорожденности седьмой постнатальный день, когда физиологическая убыль веса прекращается и сменяется повышением веса. Нельзя, однако, не согласиться с М. С. Масловым, что вряд ли целесообразно такие ничем не отражающиеся на общем состоянии ребенка процессы, как отпадение пуповины, аблитерация баталова протока, считать гранью периода новорожденности. М. С. Маслов полагает, что если мы хотим выделить этот период, то мы должны взять совокупность признаков и особенностей анатомо-физиологических, а также всего обмена веществ. Установлено, что в этот период ребенок отличается своеобразным обменом веществ, своеобразным состоянием крови, связанным с особенностью иммунитета и анафилаксии. Все это, вместе взятое, говорит за то, что период новорожденности выходит далеко за пределы отпадения пуповины, длится, во всяком случае, не меньше 3 недель и незаметно, без резкой грани ко 2-му месяцу переходит в грудной период.

Как мы видим, есть все основания считать, что период

новорожденности характеризуется своеобразной общей биологической картиной, что новорожденный живет совершенно особенной жизнью. Но по соображениям, которые мы обсудили подробно в предшествующей главе, критерием для отграничения какого-либо возраста может служить только основное и центральное новообразование, характеризующее известную ступень в социальном развитии личности ребенка. Поэтому, нам думается, при определении границ новорожденности следует воспользоваться теми данными, которые характеризуют психическое и социальное состояние новорожденного. Ближе всего с этим критерием совпадают данные относительно высшей нервной деятельности ребенка, наиболее непосредственно связанной с его психической и социальной жизнью. С этой точки зрения исследования М. Денисовой и Н. Фигурина показывают, что к концу 1-го или началу 2-го месяца наступает поворотный пункт в развитии ребенка.

Симптомом нового периода авторы считают появление улыбки на разговор, т. е. первую специфическую реакцию ребенка на человеческий голос. Исследования Ш. Бюлер и Г. Гетцер показали также, что первые социальные реакции ребенка, свидетельствующие об общем изменении его психической жизни, наблюдаются на границе 1-го и 2-го месяца жизни. Уже в конце 1-го месяца, указывают они, крик одного ребенка вызывает ответный крик у другого. Между 1-м и 2-м месяцами ребенок реагирует улыбкой на звук человеческого голоса. Все это заставляет предполагать, что именно здесь лежит верхняя граница периода новорожденности, переходя которую ребенок вступает в новый возрастной этап развития.

2

*Социальная ситуация развития
в младенческом возрасте*

С первого взгляда легко может показаться, что младенец совершенно или почти асоциальное существо. Он лишен еще основного средства социального общения — человеческой речи. Его жизнедеятельность исчерпывается в значительной

степени удовлетворением простейших жизненных потребностей. Он в гораздо большей степени является объектом, чем субъектом, т. е. активным участником социальных отношений. Отсюда легко возникает впечатление, что младенчество представляет собой период асоциального развития ребенка, что младенец есть чисто биологическое существо, лишенное еще специфических человеческих свойств, и в первую очередь самого основного из них — социальности. Именно это мнение лежит в основе ряда ошибочных теорий младенческого возраста, к рассмотрению которых мы обратимся ниже.

На самом деле и это впечатление, и основанное на нем мнение об асоциальности младенца являются глубоким заблуждением. Внимательное исследование показывает, что мы встречаемся в младенческом возрасте с совершенно специфической, глубоко своеобразной социальностью ребенка, которая вытекает из единственной и неповторимой социальной ситуации развития, своеобразие которой определяется двумя основными моментами. Первый из них заключается в бросающейся с первого взгляда совокупности особенностей младенца, которая характеризуется обычно как его полная биологическая беспомощность. Младенец не в состоянии сам удовлетворить ни одной жизненной потребности. Самые элементарные и основные жизненные потребности младенца могут быть удовлетворены не иначе как с помощью взрослых, ухаживающих за ним. Питание и перемещение младенца, даже переворачивание его с боку на бок осуществляются не иначе, как в сотрудничестве со взрослыми. Пути через других, через взрослых — основной путь деятельности ребенка в этом возрасте. Решительно все в поведении младенца вплетено и воткано в социальное. Такова объективная ситуация его развития. Нам остается только вскрыть, что соответствует этой объективной ситуации в сознании самого субъекта развития, т. е. младенца.

Что бы ни происходило с младенцем, он всегда находит себя в ситуации, связанной с ухаживающими за ним взрослыми. Благодаря этому возникает совершенно своеобразная форма социальных отношений между ребенком и окружающими его взрослыми людьми. Именно благодаря незрелости

биологических функций все то, что впоследствии будет относиться к сфере индивидуальных приспособлений ребенка и выполняться им самостоятельно, сейчас может быть выполнено не иначе, как через других, не иначе, как в ситуации сотрудничества. Таким образом, первый контакт ребенка с действительностью (даже при выполнении самых элементарных биологических функций) оказывается целиком и полностью социально опосредованным.

Предметы появляются и исчезают из поля зрения ребенка всегда благодаря участию взрослых. Ребенок передвигается в пространстве всегда на чужих руках. Изменение его положения, даже простое переворачивание, снова оказывается вплетенным в социальную ситуацию. Устранение мешающих ребенку раздражений, удовлетворение его основных потребностей всегда совершается (тем же путем) через других. Благодаря всему этому и возникает такая единственная и неповторимая зависимость ребенка от взрослых, которая пропитывает и пронизывает собой, как уже сказано, самые, казалось бы, индивидуальные биологические нужды и потребности младенца. Зависимость младенца от взрослых создает совершенно своеобразный характер отношения ребенка к действительности (и к самому себе): эти отношения всегда оказываются опосредованными другими, всегда преломляются через призму отношений с другим человеком.

Таким образом, отношение ребенка к действительности — с самого начала социальное отношение. В этом смысле младенца можно назвать максимально социальным существом. Всякое, даже наипростейшее отношение ребенка к внешнему миру оказывается всегда отношением, преломленным через отношение к другому человеку. Вся жизнь младенца организована таким образом, что во всякой ситуации зримо или незримо присутствует другой человек. Это можно выразить по-другому, сказав, что всякое отношение ребенка к вещам есть отношение, осуществляемое с помощью или через другого человека.

Вторая особенность, характеризующая социальную ситуацию развития в младенческом возрасте, та, что при максимальной зависимости от взрослых, при полной вплетенности

и вотканности всего поведения младенца в социальное ребенок лишен еще основных средств социального общения в виде человеческой речи. Именно эта вторая черта в соединении с первой и придает своеобразие социальной ситуации, в которой мы находим младенца. Всей организацией жизни он принужден к максимальному общению со взрослыми. Но это общение есть общение бессловесное, часто безмолвное, общение совершенно своеобразного рода.

В противоречии между максимальной социальностью младенца (ситуации, в которой находится младенец) и минимальными возможностями общения и заложена основа всего развития ребенка в младенческом возрасте.

3

*Генезис основного новообразования младенческого
возраста*

Прежде чем перейти к аналитическому рассмотрению сложного состава процессов развития в младенческом возрасте, мы хотим предпослать ему общую и суммарную характеристику динамики этого возраста.

Начало младенческого возраста совпадает с окончанием кризиса новорожденности. Поворотный пункт находится между 2-м и 3-м месяцами жизни ребенка. В это время мы можем наблюдать во всех областях новые проявления. Закончилось самое сильное падение кривой суточного количества сна, остался позади максимум суточного количества негативных реакций, прием пищи теперь проходит не с такой жадностью, так что ребенок на секунду прерывает еду, открывая при этом глаза. Имеются все условия для деятельности, выходящей за пределы сна, питания и крика. Уменьшилась частота реакций на отдельные раздражители в сравнении с таковой у новорожденного. Гораздо реже наблюдаются внутренние помехи для сна и вздрагивание при воздействии внешних раздражителей. Зато более разнообразной и длительной становится деятельность ребенка.

Как новые формы поведения в это время прибавляются

игровое экспериментирование, лепет, первая активная деятельность органов чувств, первая активная реакция на положение, первая координация двух одновременно действующих органов, первые социальные реакции — выразительное движение, связанное с функциональным удовольствием и удивлением.

Все указывает на то, что пассивность, с которой новорожденный относился к миру, уступила место рецепирующему интересу. Последний становится наиболее очевидным в новых проявлениях воспринимающей деятельности в состоянии бодрствования. Как мы уже сказали, вместо пассивности, из которой ребенок выходил только при воздействии сильных чувственных раздражителей, теперь появилась склонность отдаваться воздействию раздражителей. Здесь впервые сказывается внимание к чувственным раздражениям, к собственным движениям, собственным звукам, звуку вообще, внимание к другому человеку. Интерес ко всему этому лишь теперь делает возможным дальнейшее развитие каждой отдельной области (Ш. Бюлер, Б. Тудер-Гарт, Г. Гетцер, 1931, с. 219).

А. Валлон также отмечает, что вместе со 2-м месяцем открывается новый период в развитии ребенка, в котором моторика чисто аффективного типа постепенно уступает место активности, приближающейся по характеру к сенсомоторной. В то же самое время, как устанавливаются сенсорные синергии (исчезновение стробизма), лицо принимает выражение внимательности и готовности к восприятию внешних впечатлений. Ребенка начинают поглощать зрительные впечатления, вскоре он начинает слушать, правда, вначале только звуки, издаваемые им самим. Он тянется к предметам, касается их руками, губами и языком, обнаруживая действительную активность. В эту пору развиваются задатки ручной активности, имеющей такое большое значение для всего психического развития. Все эти реакции правильно ориентированы, направлены на приспособление, они становятся позитивными и не опускаются более до негативной или органической формы, господствовавшей на предшествующей стадии, если только раздражение не слишком сильно.

Таким образом, к началу этого периода у ребенка возни-

кают определенный интерес к внешнему миру и возможность выйти в своей активности за пределы непосредственных влечений и инстинктивных тенденций. Для ребенка как бы возникает внешний мир. Этим новым отношением к действительности и знаменуется наступление младенческого периода, вернее — его первой стадии.

Вторая стадия младенческого возраста знаменуется тоже резкими изменениями в отношении ребенка к внешнему миру. Поворотный пункт такой же значительности мы наблюдаем между 5-м и 6-м месяцами. С этого времени сон и бодрствование занимают в течение дня одинаковое время. Между 4-м и 5-м месяцами суточное количество нейтральных реакций неимоверно увеличивается, так же как продолжительность положительных выразительных движений в течение дня. Колебания в перевесе единичных реакций и импульсивных движений, с одной стороны, и длительных процессов поведения — с другой, тянутся до 5 месяцев. Из новых форм поведения к этому времени, между прочим, наблюдаются первые уверенные оборонительные движения, уверенное хватание, первые оживленные порывы радости, крик из-за неудавшегося намеренного движения, возможно также, что и первое желание, экспериментальные поступки, социальные реакции на сверстников, поиски потерянных игрушек. Все эти формы поведения говорят об определенной активности, выходящей за пределы ответа на раздражение, об активных исканиях раздражителей, активных занятиях, что становится очевидным из одновременного прироста суточного количества спонтанных реакций. Как кажется, эти факты больше нельзя объяснить только реципирующим интересом. Мы должны предположить, что его место занял активный интерес к окружающему. Мы могли бы добавить к суммарной характеристике второй стадии младенческого возраста существеннейшую черту. Она заключается в появлении подражания. В первой стадии младенчества ранних форм подражания движениям, голосовым реакциям и т. д., как это утверждают некоторые авторы, не имеется. Отмеченное психологами ранее подражание движениям (раскрытие рта — В. Прейер) или звукам (В. Штерн) в первые месяцы является только кажущимся подражанием. До 5-го месяца и

даже еще значительно долее какого-либо подражания нам получить не удалось. Очевидно, подражание возможно лишь на почве сочетательных рефлексов.

Исходя из сказанного выше относительно периодов, мы можем первый год жизни разграничить на период пассивности, период рецептивного интереса и период активного интереса, которые представляют постепенный переход к активности. Знаменательным поворотным пунктом является 10-й месяц, когда по исчезновению бесцельных движений наблюдаются зачатки дальнейшего развития более сложных форм поведения: первое применение орудия и употребление слов, выражающих желание. Этим ребенок начинает новый период, который заканчивается уже за пределами первого года жизни. Этот период и есть кризис одного года, который служит соединительным звеном между младенчеством и ранним детством.

Приведенная суммарная характеристика основных стадий и пограничных периодов младенческого возраста не преследует никакой другой цели, кроме выработки самого общего представления о внешней картине развития на начальном этапе. Для того чтобы изучить основные закономерности развития в младенческом возрасте, нам необходимо расчленить непростой по своему составу процесс развития, аналитически рассмотреть его важнейшие стороны, связанные сложной внутренней зависимостью друг с другом, и таким образом выяснить путь, приводящий к возникновению основного новообразования данного возраста. Мы должны начать с наиболее первичного, наиболее независимого процесса — роста и развития важнейших органических систем, являющихся наиболее непосредственным продолжением эмбрионального периода развития и служащих предпосылкой по отношению к другим, более высоко расположенным сторонам развития личности ребенка.

К моменту рождения мозг младенца уже сформирован в основных частях (форма, расположение отдельных частей, их взаимная связь). Однако головной мозг характеризуется еще к этому моменту глубокой незрелостью как в структурном, так и в функциональном отношении. Эта его незрелость настолько бросается в глаза, что дала повод утверждать, будто

младенец, по определению Р. Вирхова, есть чисто спинно-мозговое существо, в поведении которого головной мозг не принимает никакого участия. Эта теория оказалась несостоятельной в свете дальнейших исследований, основные результаты которых мы сейчас изложим.

Первое и самое грубое выражение незрелости головного мозга мы видим в факте чрезвычайно быстрого роста мозговой субстанции у ребенка. По данным О. Пфистера, к 4—5-му месяцу вес мозга удваивается. Дальнейшее увеличение идет уже не так быстро. Согласно данным Л. Л. Вольпина, мозг удваивает вес к 8-му месяцу, к концу года он увеличивается в 2,5 раза. Далее нарастание идет медленнее, так что к 3 годам вес мозга утраивается по сравнению с весом мозга новорожденного. Это указывает на то, что наиболее усиленный рост мозга происходит в первый год жизни, в продолжение которого увеличение мозговой субстанции равно нарастанию веса за все последующие годы, взятые вместе.

Однако сам по себе суммарный вес мозга еще мало говорит о внутреннем развитии центральной нервной системы. Для выяснения этого вопроса необходимо обратиться к рассмотрению развития важнейших отделов и систем головного мозга. Самая замечательная особенность функций центральной нервной системы в младенческом возрасте та, что в моторике ребенка в первые месяцы жизни преобладают примитивные двигательные реакции, которые у взрослых затормаживаются и выявляются лишь при патологических условиях. К концу первого года еще имеют значение механизмы, свойственные четвероногим. В дальнейшем развивающиеся высшие центры тормозят атавистические движения, но при болезненных условиях они могут растормаживаться и выявляться даже в более позднем возрасте. Таким образом, моторика новорожденного и младенца отличается тремя совершенно исключительными особенностями: 1) младенцу свойственны движения, вовсе исчезающие впоследствии в ходе развития; 2) эти движения носят архаический, атавистический, древний, в филогенетическом смысле этого слова, характер и могут быть поставлены в сравнение с древними филогенетическими стадиями развития центральной нервной системы. Так, указывается, что в развитии мозга ребенка наблюдаются

как бы переходные стадии филогенеза: от рыб, у которых отсутствует стриатум (полосатое тело) и функционирует только паллидум (бледное тело), к амфибиям, у которых первый достигает уже значительной стадии развития (Маслов); 3) наконец, эти исчезающие в ходе развития специфические черты младенческой моторики обнаруживают аналогию не только с древними филогенетическими функциями, но и с патологическими моторными проявлениями, наблюдающимися в более зрелом возрасте при органических и функциональных поражениях центральной нервной системы. Все описания младенческой моторики полны такими аналогиями между моторикой младенца и патологической моторикой при атетозе, хорее и других нервных заболеваниях.

Названные три особенности могут быть разъяснены только в свете основных законов истории развития и построения нервной системы. Три этих закона имеют первостепенное значение для интересующей нас проблемы. Приведем их в формулировке Э. Кречмера.

1. Сохранение низших центров в виде отдельных ступеней. Низшие, более старые в истории развития центры и дуги, действуя, не просто отходят в сторону с постепенным образованием высших центров, но работают дальше в союзе как подчиненные инстанции, под управлением высших, в истории развития более молодых центров, так что при неповрежденной нервной системе их обычно нельзя определить отдельно.

2. Переход функций вверх. Однако подчиненные центры не удерживают своего первоначального в истории развития типа функционирования, но отдают существенную часть прежних функций вверх, новым, строящимся над ними центрам (Ферстер, М. Минковский и др.). Так, спинная лягушка, которая оперативно лишена головномозговых функций и осталась исключительно со спинномозговыми центрами, может выполнять очень сложные и относительно целесообразные действия, например рефлекс потирания, так что некоторые прямо говорили о спинномозговой душе. Такие развитые функции у человека присущи исключительно головному мозгу, специально — коре большого мозга и по перерыву соединения не могут больше осуществляться спинным моз-

гом, который у человека как изолированное действенное тело функционирует только очень примитивно и фрагментарно.

3. Эмансипация низших центров. Если высший центр функционально слаб или отделен от подчиненных центров вследствие шока, заболевания или повреждения, то общая функция нервного аппарата не просто прекращается, но переходит к подчиненной инстанции, которая становится самостоятельной и показывает нам еще оставшиеся элементы своего древнего типа функционирования. Мы еще видим, как сказано, даже на отделенном спинном мозгу человека такие тонически-клонические рефлекторные явления примитивного рода. И те же самые закономерности повторяются потом до высших, ныне еще не могущих быть анатомически дифференцированными, кортикальных и субкортикальных дуг действия. Это мы видим прежде всего в истерии и кататонии, когда при нарушении высших психических функций целевой воли часто появляются низшие, с точки зрения истории развития, психомоторные способы функционирования, принимающие на себя руководство поведением, способы, которые мы позднее рассмотрим как гипобулические механизмы, как нижний слой высших волевых процессов. Этот общий нейробиологический закон может быть сформулирован следующим образом: если внутри психомоторной сферы действие высшей инстанции становится слабым функционально, то самостоятельной становится ближайшая низшая инстанция с собственными примитивными законами.

К этим трем основным законам следует добавить еще общий закон, сформулированный впервые Л. Эдинггером, который в процессе изучения животных нашел, что в принципе весь механизм, начиная с конца спинного мозга (к нему относится также и первичный мозг) и кончая нервами обоняния, у всех высших и низших позвоночных устроен одинаково, что, следовательно, говорим ли мы о человеке или о рыбе, основа всех простейших функций совершенно одинакова для всего ряда.

Изложенные нами закономерности, проявляющиеся в истории построения нервной системы в онто- и филогенезе,

позволяют объяснить отмеченные основные особенности мозговых функций в младенческом возрасте.

Если отказаться от взгляда, согласно которому младенец есть исключительно спинномозговое существо, то все же нельзя не признать, что кора головного мозга является в этом возрасте наиболее незрелым отделом нервной системы. Это обнаруживается как в отсутствии на всем протяжении периода высших психических функций, несомненно непосредственно связанных с деятельностью коры, так и в отсутствии тех специфических моторных актов, которые свойственны зрелым и развитым корковым функциям. Исследование показывает, что младенец является существом, поведение которого обусловлено преимущественно древними подкорковыми центрами головного мозга, существом промежуточного мозга.

То обстоятельство, что низшие, наиболее древние отделы мозга созревают раньше других и в большей степени бывают уже зрелыми к моменту рождения, чрезвычайно понятно и необходимо с точки зрения развития, так как именно в этих областях сосредоточены аппараты, играющие руководящую роль во всей экономике органической жизни, во всех основных жизненных направлениях. Здесь сосредоточены центры инстинктивной и эмоциональной жизни, которые связаны, с одной стороны, с вегетативной нервной системой, заведующей основными жизненными функциями организма, а с другой — с корой головного мозга — этим высшим органом человеческой мысли, воли, сознания. Однако для рассматриваемого возраста характерно то обстоятельство, что благодаря незрелости коры и связей между подкорковыми и корковыми центрами эти аппараты растительной и примитивно-животной жизни действуют еще относительно самостоятельно, не подчиняясь регуляции, торможению и контролю со стороны высших корковых центров.

Вот почему деятельность этих аппаратов напоминает, с одной стороны, моторику более низших позвоночных животных, у которых эти рассматриваемые аппараты являются высшими центрами, не имеющими над собой иерархически главенствующих центров, а с другой — обнаруживает сходство с патологической моторикой, возникающей благодаря эманси-

пации низших центров. Эмансипация низших центров, проявляющаяся в их деятельности по автономным, архаическим, собственным примитивным законам, нормальна для младенческого возраста и вызвана незрелостью высших центров. Отсюда становятся понятными как атавистический характер младенческой моторики, так и ее удивительное сходство с патологическими моторными проявлениями более поздних возрастов. Ключ к тому и другому заложен в незрелости высших центров и вытекающей отсюда самостоятельности низших отделов нервной системы. Совершенно естественно, что при функциональной незрелости коры должна возникать моторика, сходная, во-первых, с моторикой животных, вовсе лишенных нового мозга, и, во-вторых, с патологической моторикой, возникающей вследствие поражения высших центров и эмансипации низших дуг действия.

В этом же находит свое объяснение и третья особенность младенческой моторики: в ходе дальнейшего развития движения, свойственные указанному возрасту, как бы совершенно исчезают из инвентаря двигательных актов, присущих более зрелым возрастам. На самом деле движения младенца не исчезают с ходом развития, но, согласно первому приведенному нами закону, ведающие ими центры продолжают работать в союзе с высшими нервными образованиями, входя в их состав в качестве подчиненных инстанций и передавая часть своих функций вверх, более молодым и новым центрам.

Как уже сказано, нервная система прodelывает чрезвычайно энергичное развитие в течение первого года жизни. Это выражается не только в быстром нарастании веса мозга, но и в ряде качественных изменений, характеризующих динамику построения нервной системы в младенческом возрасте. Исследования показали, что на первом году жизни можно различить три сменяющие друг друга эпохи в построении нервных центров и их функций.

Первая из них характеризуется незрелостью коры и стриатума и преобладающим значением паллидума, который является в эту эпоху высшим из самостоятельно функционирующих мозговых центров. Он определяет все своеобразие моторики новорожденного. В начальный период развития

ребенок является существом паллидарным. Что двигательные акты новорожденного регулируются таламопаллидарной системой, за это говорят атетозоподобные, медленные, червеобразные движения новорожденного, их массовый характер и физиологическая ригидность мускулатуры. Моторика новорожденного чрезвычайно напоминает то, что известно из неврологической клиники о моторике людей с поражением стриатума. Этот центр не покрыт еще у новорожденного миелиновой оболочкой. Он ведает актами сидения, стояния и ходьбы. Но важнейшее его значение в том, что он является высшим центром по отношению к бледному телу (паллидуму), принимает на себя часть его функций и оказывает на паллидарные функции регулирующее и тормозящее влияние.

Вот почему недоразвитие полосатого тела объясняет самостоятельность и расторможение функций паллидума. Такое же расторможение паллидарных функций наступает у взрослого человека при повреждении стриатума, когда более низший центр эмансипируется и начинает действовать по самостоятельным законам. Отсюда атетозоподобный характер моторики новорожденного. В филогенетическом ряду эта моторика напоминает ближе моторику рыбы, у которой отсутствует полосатое тело, а бледное тело служит высшим нервным центром. Зрительный бугор, непосредственно связанный с деятельностью бледного тела, является органом, в котором собираются все возбуждения, притекающие к коре головного мозга от внешних и внутренних раздражений, где они и окрашиваются в аффективный тон. В зрительном бугре заложены аппараты, заведующие жестами тела и мимикой, как и всеми вообще выразительными движениями. Так как наряду со зрительным бугром бледное тело связано с самого начала с нижележащими спинномозговыми центрами, то реакции новорожденного более точно характеризуют его как онтопалли — доспинальное существо. Эти реакции выражаются безусловными рефлексам и недифференцированными массовыми движениями, первые относятся к спинальной деятельности новорожденного, вторые являются паллидарной функцией. Стриатум, как мы уже говорили, орган сидения, стояния и ходьбы. На основании этого паллидарное детство можно охарактеризовать как исходящее, несидящее, т. е. как

лежащее детство, подвижность которого имеет автоматически-массовый характер, филогенетически интерпретируемый Ферстером как механизм лазанья.

Вторая эпоха в развитии нервной системы в младенческом возрасте — созревание стриарного тела. В связи с этим появляются примитивные механизмы установок и синергий, необходимые для сидения, стояния и хватания. Эту эпоху принято обозначать как стриапаллидарную. Паллидарная система есть низший рефлекторный центр, стриарная же система — высший рефлекторный центр с рецептивно-координационными функциями. Стриарная система не имеет непосредственной связи с периферией. Зона влияния стриарной системы распространяется исключительно на паллидум, и она не имеет прямой ассоциативной связи с корой, что делает ее самостоятельной, если не считать, что возбуждения, исходящие из таламуса, направляются также в полосатое тело. Главнейшее назначение полосатого тела — выполнение статически одновременных функций головного мозга, регуляция мышечного тонуса, торможение и регуляция функций бледного тела, регуляция своевременности торможения и растормаживания всего комплекса агонистов и антагонистов, от синергии которых и зависит правильность всех движений. Эта же система имеет отношение к первичным автоматизмам, таким, как мимика, жестикуляция, выразительные движения и т. д.

Переход к третьей эпохе знаменуется прежде всего созреванием коры головного мозга и соучастием ее функций в регуляции поведения и моторики. Последнее обстоятельство находит выражение в двух фактах капитальной важности: 1) в развитии высшей нервной деятельности, т. е. сложных систем условных рефлексов, и 2) в интеллектуализации и постепенно приобретаемом целесообразном характере движений. У новорожденного миелинизированы только так называемые первичные области мозговой коры, которые связаны с органами восприятия и сами являются по своему назначению рецепторными сферами. Развитие коры, по данным П. Флексига, заключается в том, что эти первичные области постепенно связываются с промежуточными и конечными областями,

которые покрываются миелиновой оболочкой лишь на протяжении первого полугодия.

Надежнейшим показателем развития коры является развитие условнорефлекторной деятельности. Основные закономерности ее развития в младенческом возрасте заключаются в следующем: 1) у новорожденного ребенка условных рефлексов нет, у него наблюдаются прирожденные реакции доминантного типа; 2) развитие условных рефлексов происходит не хаотически, беспорядочно и случайно, а подчинено процессу возникновения доминантных реакций. Имеется определенная зависимость образования условного рефлекса от развития доминантных процессов в центральной нервной системе. Только с той воспринимающей поверхности можно образовать условный рефлекс, при воздействии на которую в центральной нервной системе возникают функциональные взаимодействия доминантного характера; 3) время и порядок образования генетически наиболее ранних условных рефлексов соответствует времени и порядку возникновения доминант, так как у новорожденного существует только пищевая доминанта и доминанта положения, то его первые условные рефлексы могут быть образованы лишь в сфере этих реакций; 4) значительно позже возникают у ребенка зрительные и слуховые доминанты, а следовательно, и возможность условных рефлексов, связанных с этими областями; 5) так как доминантные реакции связаны с инстинктивной, локализованной в подкорковой области деятельностью, то образование первичных условных рефлексов не ограничивается корковыми процессами, но указывает на решающую роль подкорковых центров в их образовании, а следовательно, и на зависимость этого процесса от инстинктивной деятельности.

Интеллектуализация движений и приобретение ими целесообразного характера выступают в развитии младенца значительно позже, чем образование первичных условных рефлексов. Эта интеллектуализация проявляется в манипулировании ребенка с предметами и в первичных актах его инструментального мышления, т. е. простейшего применения орудий. Самые первичные проявления этой деятельности наблюдаются в начале второго полугодия. Образование условных рефлексов начинает выходить из сферы непосред-

венного влияния подкорковых доминант в этот же период. Таким образом, первичные условные рефлексy, наблюдающиеся со 2-го месяца жизни, хотя и указывают, по-видимому, на роль и участие коры, но еще не являются ни процессами накопления систематического личного опыта, ни свидетельством сколько-нибудь существенного участия корковых функций в поведении младенца.

Рассмотрение трех эпох наглядно подтверждает приведенные выше основные законы построения центральной нервной системы. Паллидарная моторика не исчезает вместе с созреванием полосатого тела, а включается в его функции в качестве подчиненной инстанции. Так точно и движения, свойственные эпохе господства полосатого тела, входят важнейшей составной частью в деятельность более высоких психомоторных механизмов. Подтверждение этому мы находим в судьбе ряда рефлексов, которые наблюдаются в зрелом возрасте только при поражениях мозга. Такие рефлексy, как рефлекс Бабинского и другие, патологичны для взрослого человека, в то же время они совершенно нормальное физиологическое явление в младенческом возрасте. С развитием ребенка они не могут быть более вызваны в самостоятельном виде, так как включаются в качестве подчиненных инстанций в деятельность высших центров и выступают самостоятельно только в случае патологических заболеваний мозга (на основании закона эмансипации низших центров).

Теперь мы можем перейти к рассмотрению тех последствий, которые проистекают из обрисованной выше картины органического и нервного развития в младенческом возрасте. Эти последствия обнаруживаются легче всего в области сенсорных и моторных функций ребенка, характеризующих в основном его восприятие и поведение, т. е. две основные стороны отношения к внешнему миру.

Первое, что показывает нам исследование сенсорных и моторных функций у новорожденного и у младенца, — изначальная неразрывная связанность восприятия и поведения. Связь между сенсорными и моторными функциями принадлежит к числу фундаментальных свойств деятельности психического и нервного аппарата. Прежде представляли себе, что сенсорные и моторные функции первоначально разобше-

ны и изолированы друг от друга и лишь в ходе развития устанавливается ассоциативная связь между сенсорными и моторными процессами. На самом деле относительная самостоятельность тех и других возникает только в длительном процессе развития и характеризует уже высокий уровень, достигнутый ребенком. Исходный же момент развития характеризуется как раз нераздельной связанностью тех и других процессов, образующих подлинное единство.

Таким образом, проблема отношения восприятий и действия ставится в современной психологии совершенно обратно тому, как она ставилась прежде. Прежде проблемой было, как возможно объяснить объединение восприятий и действия. Сейчас проблема заключается в том, чтобы объяснить, как изначально единые сенсомоторные процессы в ходе развития приобретают относительную независимость друг от друга и возможность новых, высших, более подвижных и сложных соединений.

Первый ответ на этот вопрос дает изучение простого рефлексорного движения. Всякий врожденный рефлекс представляет собой такое сенсомоторное единство, в котором восприятие раздражения и ответное движение представляют единый динамический процесс; его двигательная часть является просто динамическим продолжением воспринимающей части.

Из фактов образования условных рефлексов известно, что рефлексорные дуги подвижны: воспринимающий отрезок одной дуги может быть связан в единый аппарат с двигательной частью другой, отсюда становится понятным и то, что возможно подвижное, свободное и в высшей степени многообразное соединение любых восприятий с любыми движениями. Поэтому и возникло стремление многих исследователей объяснить с помощью механизма условных рефлексов все развитие сенсомоторных процессов. Но такая попытка оказалась несостоятельной из-за двух обстоятельств: 1) с этой точки зрения можно объяснить только первую часть вопроса, именно единство сенсомоторных процессов, но зато никак нельзя объяснить вторую часть вопроса, именно то, каким образом возникает относительная независимость и самостоятельность тех и других процессов, которые выступают уже

очень отчетливо во втором полугодии жизни; 2) это объяснение могло быть достаточным только в том случае, если бы все поведение младенца действительно исчерпывалось рефлексами; на самом же деле отдельные рефлекторные движения составляют лишь незначительную и более или менее случайную часть в системе поведения новорожденного и младенца. Очевидно, приведенное объяснение не исчерпывает проблемы в целом, а охватывает лишь ту специфическую часть сенсомоторных процессов, которая относится к группе безусловных и условных рефлексов.

Для истинного объяснения связи сенсорных и моторных процессов на первом году жизни необходимо принять во внимание два других обстоятельства: 1) целостный, структурный характер, изначально отличающий те и другие процессы; 2) более сложный характер центральной связи между ними, нежели та, которая имеет место в простой рефлекторной дуге.

Обратимся к первому обстоятельству. До сих пор приходится иногда сталкиваться с мнением, согласно которому движения младенца представляют собой совокупность разрозненных, изолированных единичных рефлексов, которые лишь медленно и постепенно объединяются в связные целостные динамические процессы. Нет ничего более неверного, чем это представление. Путь развития моторики идет не от сложения отдельных частичных движений в целостные двигательные акты, не от части к целому, а от массовых, групповых, охватывающих все тело целостных движений к дифференциации и обособлению отдельных двигательных актов, объединяющихся затем в новые единства более высокого порядка, от целого к частям. Таковы, во всяком случае, преобладающие у младенца инстинктивные движения. Поэтому проблема генетического отношения инстинктов и рефлексов представляется проблемой первостепенной важности для всего учения о младенческом возрасте.

Существуют два противоположных решения этой проблемы. Согласно одному из них, рефлекс есть первичное явление, а инстинкт — не что иное, как простая, механически объединенная цепь рефлекторных действий, в которой заключительный момент одного рефлекса служит одновремен-

но раздражителем, или начальным моментом, следующего. Согласно другому воззрению, генетически первичным является инстинкт, а рефлекс представляет собой более позднее филогенетическое образование, возникшее путем дифференциации инстинктивных движений и выделения из них отдельных составных частей.

Все факты, известные из исследования инстинктивной деятельности животных и младенца, заставляют признать правильность второй теории и отвергнуть первую как не соответствующую действительности. Поясним это на двух примерах. Возьмем питание ребенка материнским молоком как типический образец инстинктивной деятельности. Согласно первой теории, в первоначальном раздражении (голод или ощущение материнской груди) заложен импульс только к начальному рефлексу — к движениям поиска соска. Возникающее в результате этих движений ощущение прикосновения соска к губам вызывает рефлекс обхватывания соска губами, что в качестве нового раздражения приводит к сосательным движениям. Попадающее в рот ребенка с помощью сосательных движений молоко — новый раздражитель для глотательного рефлекса и т. д. Весь процесс питания представляется здесь простой механической цепью отдельных рефлекторных актов.

Подлинное изучение этого типического инстинкта показывает, что перед нами целостный процесс, имеющий определенный смысл и направление, целесообразно приводящий к удовлетворению возникшей потребности, а не механическое объединение отдельных рефлексов, из которых каждый, взятый сам по себе, не имеет никакого смысла и значения, а приобретает их только в составе целого. Инстинктивное действие представляется сложным, объективно целесообразным, направленным на удовлетворение биологической потребности, а потому объективно осмысленным целостным процессом, каждая часть которого, в том числе и входящие в его состав рефлекторные движения, обуславливается структурой целого. Процесс кормления никогда не происходит с механической, стереотипной, повторной последовательностью каждого отдельного движения. Отдельные элементы могут изменяться, весь же процесс в целом сохраняет осмысленную

структуру. Наблюдая младенца, утоляющего голод, мы никогда не можем предсказать, что сейчас с механической необходимостью он воспроизведет то или иное движение, которое входит очередным звеном в рефлекторную цепь. Но в каждый момент процесса можно предсказать с уверенностью, что будет выполнено одно из возможных движений, которые должны осуществить функцию ближайшего этапа в развитии этого целостного процесса.

Таким образом, мы должны признать, что инстинкты, а не рефлексы являются изначальной формой детской активности и что развитие моторики младенца больше всего характеризуется отсутствием отдельных, вычлененных, специализированных движений того или другого органа и наличием массивных, захватывающих все тело массивных движений. Такой же целостный характер носят восприятия новорожденного и младенца. Мы уже приводили положение К. Коффки, который характеризует восприятия новорожденного как целостное восприятие ситуации, где на аморфном фоне выступает недостаточно определенное и нерасчлененное качество. Все исследования согласно показывают, что начальным моментом в развитии восприятий является не хаос отдельных впечатлений, не механический агрегат впечатлений, не мозаика разнообразных ощущений, но целостные комплексные ситуации, структуры, ярко окрашенные аффектом. Таким образом, восприятия младенца, как и моторика, характеризуются изначальной целостностью. И путь их развития также лежит от восприятия целого к восприятию частей, от восприятия ситуации к восприятию отдельных моментов.

Этот структурный, целостный характер, отличающий одинаково сенсорный и моторный процессы, позволяет нам прийти к объяснению той связи, которая объединяет сенсорные и моторные процессы. Они связаны между собой структурно. Это надо понимать так, что восприятие и действие первоначально представляют собой единый, нерасчлененный структурный процесс, где действие является динамическим продолжением восприятия, с которым оно объединено в общую структуру. В восприятии и в действии обнаруживаются, как в двух самостоятельных частях, законы общего по-

строения единой структуры. Между ними имеется внутренняя, существенная, осмысленная структурная связь.

Вместе с этим мы приходим ко второму важнейшему моменту, связанному с разрешением данной проблемы. Мы выяснили, что как для сенсорного, так и для моторного процесса одинаково существенно возникновение структуры, единой для них обоих. Но образование структур есть функция центрального аппарата. Как показывает исследование, таким центральным процессом, связывающим сенсорные и моторные функции и приводящим к образованию единой центральной структуры, является в младенческом возрасте побуждение, потребность, или, шире говоря, аффект. Восприятие и действие связаны через аффект. Это объясняет нам самое существенное в проблеме единства сенсомоторных процессов и дает ключ к уразумению их развития.

Приведем два примера для иллюстрации этого положения. Экспериментальные исследования, посвященные различению формы грудным ребенком, обнаружили чрезвычайно интересную закономерность, непосредственно относящуюся к интересующему нас вопросу. Грудной ребенок научился распознавать различные формы — прямоугольник, треугольник, овал и форму скрипки, одинаковые в плоскостном отношении. Ребенку предъявляли четыре молочные бутылочки, различные по форме, но совершенно одинаковые в отношении остальных качеств. При этом только одна соска из четырех, надетых на бутылочки, была с дырочкой и тем самым давала ребенку возможность получить молоко. В результате почти $\frac{2}{3}$ из 29 исследованных детей в возрасте от 5 до 12 месяцев одинаково научились выбирать бутылку той формы, соска которой пропускала молоко. Исследователь Г. Фолькельт многократно убеждался в том, что дети безусловно уверенно выбирали свою бутылочку из двух или даже целой серии бутылочек. Особенно сильное впечатление производил ряд дополнительных критических опытов, при которых бутылочка определенной формы, воспринимавшаяся ребенком как своя, вообще не помещалась в поле его зрения. В этих случаях поведение грудного ребенка совершенно изменялось и производило впечатление поведения взрослого: ему, казалось, не хватало его бутылочки, он как будто искал

ее (разочарованная заторможенность всех движений; взгляд блуждает; рука не порывается схватить).

Анализ этих опытов, по словам Фолькельта, показывает: успех метода покоится, очевидно, на том, что ребенок пьет как бы «треугольное» или «овальное» молоко. Иначе говоря, в процессе целостного переживания, связанного с питанием из бутылочки определенной формы, у грудного ребенка возникает чрезвычайно прочная связь между качеством привлекающего раздражителя и переживаемым наслаждением (т. е. самыми жизненно важными качествами, так как основным продуктом питания грудного ребенка является молоко), с одной стороны, и комплексными качествами, соответствующими определенной форме бутылочки, — с другой. Как то, так и другое образует еще очень нерасчлененное, диффузное чувство, несмотря на раздельность этих качеств с точки зрения взрослого.

Опыт удавался Фолькельту только в тех случаях, когда исследователь мог создать такого рода примитивное целое. Только тогда переживания, вызываемые опытом, бывали адекватны примитивному сознанию. Именно в том случае, когда в достаточной мере идут навстречу той склонности к целостному восприятию, которая характеризует примитивное живое существо, можно ожидать успехов в постановке опыта. Только таким путем и опыт Фолькельта, как бы создающий из молока и формы примитивное целое, приводит к несомненной направленности в сторону формы. То же самое можно выразить иначе, более точно: лишь подобное взаимное слияние обеих сторон одного и того же переживания, соответствующих в примитивном сознании схватыванию формы и принятию молока, делает возможным доказательство того, что грудной ребенок умеет различать форму, заключает Фолькельт.

Мы видим из этих опытов, что возникновение связи между восприятием определенной формы и действием определенного рода возможно только в том случае, если у ребенка эти процессы входят в одну и ту же единую, нерасчлененную структуру аффективно окрашенной потребности.

Другой пример относится к области уже упомянутых процессов образования условных рефлексов. Как мы видели, ос-

новная закономерность в развитии условных рефлексов в грудном возрасте заключается в том, что очередность и последовательность в их развитии подчинены порядку возникновения основных доминант. Причем в начальной стадии такими доминантами являются доминанты подкоркового, инстинктивного характера, определяющие ту сферу, в которой вообще возможна новая связь между сенсорными и моторными процессами. Следовательно, и образование условных рефлексов подтверждает то положение, что только наличие единой доминанты, которая есть не что иное, как физиологический субстрат аффекта, обеспечивает возможность возникновения новой условной связи между восприятием и действием.

Мы можем в результате нашего рассмотрения сформулировать в высшей степени важное и существенное положение о психической жизни младенца: она характеризуется полной недифференцированностью отдельных психических функций, исключительным господством примитивных целостных переживаний и, в общем, может быть определена как система инстинктивного сознания, развивающаяся под господствующим воздействием аффектов и влечений.

Последнее положение нуждается в существенной оговорке, так как оно часто приводило и приводит к совершенно неправильному толкованию всего хода психического развития ребенка. Правильно отмечая исключительное господство аффектов и влечений, связанных с преимущественно подкорковым механизмом сознания и поведения младенца, многие исследователи делают отсюда вывод о том, что аффекты характеризуют вообще только примитивную, низко стоящую на лестнице развития психику и что по мере развития ребенка роль аффективных тенденций отступает все дальше и дальше на задний план, вследствие чего степень аффективности поведения может быть сделана критерием примитивности или психической развитости ребенка. Это совершенно неверно. Для начальной и примитивной стадии характерно не само по себе огромное значение аффективных тенденций, которое сохраняется на всем протяжении развития ребенка, а два других момента: 1) господство аффектов, наиболее примитивных по природе, непосредственно связанных с ин-

стинктивными побуждениями и влечениями, т. е. низших аффектов; 2) исключительное господство примитивных аффектов при неразвитости остального психического аппарата, связанного с сенсорными, интеллектуальными и моторными функциями.

Наличие аффективных побуждений — неперенный спутник каждого нового этапа в развитии ребенка, от самого низшего до самого высшего. Можно сказать, что аффект открывает процесс психического развития ребенка и построения его личности и замыкает собой этот процесс, завершая и увенчивая развитие личности в целом. В этом смысле не случайно аффективные функции обнаруживают непосредственную связь как с наиболее древними подкорковыми центрами, которые развиваются первыми и лежат у основания мозга, так и с самыми новыми, специфически человеческими областями мозга (лобными долями), развивающимися позднее всех. В этом факте находит анатомическое выражение то обстоятельство, что аффект есть альфа и омега, начальное и конечное звено, пролог и эпилог всего психического развития.

Участвуя в процессе психического развития от самого начала и до самого конца в качестве важнейшего момента, сам аффект проделывает сложный путь, изменяясь с каждой новой ступенью построения личности, входя в структуру нового сознания, свойственного каждому возрасту, и являя на каждом новом этапе глубочайшие изменения своей психической природы. В частности, аффект проделывает сложнейшее развитие даже на протяжении первого года жизни. Если мы сравним начальный и конечный этапы этого периода, мы не сможем не поразиться той глубочайшей перемене, которая происходит в аффективной жизни младенца.

Начальный аффект новорожденного ограничивает его психическую жизнь узкими пределами сна, питания и крика. Уже в первой стадии младенческого возраста аффект принимает основную форму рецептивного интереса к внешнему миру, с тем чтобы во второй стадии этого возраста уступить место активному интересу к окружающему. И наконец, завершение младенческого возраста непосредственно сталкивает нас с кризисом одного года, который, как и все крити-

ческие возрасты, характеризуется бурным развитием аффективной жизни и знаменуется впервые появляющимся у ребенка аффектом собственной личности — этой первой ступенью в развитии детской воли.

К. Бюлер предложил чрезвычайно удобную схему, которая позволяет систематизировать в генетическом отношении основные формы поведения животных и человека. Бюлер придает своей схеме универсальное значение, прилагая ее к животным, ребенку и взрослому человеку. Ее же он пытается положить в основу всей теории младенческого возраста. Ниже мы рассмотрим критически возможность и правомерность такого распространительного толкования схемы. Но, как часто бывает, построения, которые незакономерно распространяются далеко за свои пределы и, естественно, обнаруживают там свою несостоятельность, оказываются с фактической стороны вполне адекватными для известной ограниченной области явлений. Такова и схема Бюлера. Она безукоризненно отражает развитие поведения в младенческом возрасте.

Если мы станем рассматривать, говорит Бюлер, все имеющие смысл, т. е. объективно целесообразные, способы действия животных и людей, то увидим, что снизу вверх идет очень простое и ясно различаемое построение их из трех ступеней, которые называются инстинктом, дрессировкой и интеллектом. Инстинкт — самая низшая ступень и вместе с тем почва, на которой произрастает все высшее. И у человека нет ни одной области, ни одной формы духовной деятельности, которая как-нибудь не опирается на инстинкт.

Эти три ступени, идущие снизу вверх, как уже сказано, верно и сообразно действительности отображают развитие в младенческом возрасте. На первой ступени в поведении младенца господствует инстинктивная форма деятельности. Она отличается от такой же деятельности животных недостаточной готовностью этих наследственных форм поведения. Действительно, жалкая беспомощность новорожденного человека происходит от недостатка готовых инстинктивных механизмов. И человеку прирождены известные элементарные побуждения, силы напряжения, поддерживающие жизнь, и у него вся высшая духовная организация вытекает из глухого

стремления к существованию, к деятельности, к благополучию и счастью. Но все очень неопределенно, эскизно, все требует дополнения дрессировкой и интеллектом. В сравнении со строго правильной жизнью насекомых инстинкты человека кажутся нам расплывчатыми, ослабленными, разветвленными, снабженными большими индивидуальными различиями, так что можно в том или другом случае спросить, тот же ли это вообще естественный аппарат или нет.

В незавершенности инстинктов новорожденного ясно проступает определенный генетический смысл. Человеческие инстинкты в отличие от инстинктов животных не заключают в себе почти готовых и законченных механизмов поведения. Скорее они представляют собой известную систему побуждений, известные предпосылки и отправные точки для дальнейшего развития. Это значит, что удельный вес инстинктивных форм поведения у ребенка гораздо меньше, чем у животных. Даже такой процесс, как хождение, которым утенок и цыпленок овладевают в готовом виде сейчас же по вылупливании из яйца, возникает у ребенка относительно поздно, в результате длительного развития. Не нова мысль, что человек смог достигнуть удивительной пластичности, гибкости своих способностей, только отбросив готовые врожденные механизмы. Цыпленок действительно сейчас же может ходить на своих двух ногах, но зато позднее он не научается лазить, танцевать, бегать на коньках. К. Бюлер прав, когда говорит, что человеческий инстинкт в чистом виде можно наблюдать на безнадежных идиотах, на тех несчастных существах, которые как бы не поддаются никакой дрессировке.

Вторая ступень характеризуется господством приобретенного, личного опыта, надстраивающегося над наследственностью путем обучения, упражнений и дрессировки. Первое полугодие жизни ребенка, в сущности, заполнено приобретением простого искусства схватывать, сидеть, ползать и т. п. Все это дрессировка, самообучение в игре, происходящие при постепенном упражнении. Образование условных рефлексов, привычных движений и навыков представляет подобные формы, возникающие путем обучения и дрессуры и относящиеся ко второй ступени.

Третья ступень в развитии поведения младенца характеризуется начатками интеллектуальной деятельности. Бюлер первый показал экспериментально, что у ребенка к концу младенческого возраста возникают простейшие проявления практического интеллекта, наглядно-действенного мышления, совершенно похожие на действия шимпанзе в известных опытах В. Келера. Поэтому Бюлер предложил эту фазу детской жизни назвать шимпанзеподобным возрастом. В этом возрасте ребенок делает первые изобретения, конечно, крайне примитивные, но в духовном смысле чрезвычайно важные. Сущность интеллектуальных проявлений ребенка заключается в первых разумных и целесообразных, не врожденных и не заученных, а вновь возникающих в данной ситуации действиях руки, связанных с наипростейшим применением обходных путей и употреблением орудий. Ребенок проявляет способность воспользоваться веревочкой для того, чтобы притянуть к себе отдаленный предмет, использовать один предмет в качестве орудия для того, чтобы приблизить второй, и т. д. В опытах Бюлеру удалось показать, что еще до начатков речи ребенок проходит стадии практического интеллекта, или инструментального мышления, т. е. схватывания механических сцеплений и продумывания механических средств для механических конечных целей. Еще до возникновения речи у ребенка развивается субъективно осмысленная, т. е. сознательно целесообразная, деятельность.

В опытах Бюлера первые проявления практического интеллекта относились к 10—12-му месяцу жизни. Как мы уже говорили, действительное развитие первых применений орудия выходит за пределы младенческого возраста, но начальные проявления этой способности, несомненно, созревают во вторую стадию младенчества. Предварительную ступень к инструментальному мышлению, начатки использования в этом направлении предметов можно наблюдать уже у 6-месячного ребенка. У 9-месячного эти проявления наблюдаются в развернутом виде. Их можно принять за первые попытки установить механические зависимости.

Предварительной ступенью в развитии этой способности является наблюдающаяся у 6-месячного ребенка своеобраз-

ная форма манипулирования предметами. Ребенок уже не удовлетворяется в игре только одним предметом. Он действует предметом, используя его как удлинение своей руки, и, держа его, двигает им по другому, неподвижному предмету, стучит по нему, ударяет, трет, точно так же как это делал 4-месячный младенец лишь своими ручками. Прием использования предметов является предварительной ступенью употребления орудий. У 7-месячного мы находим первые намеки на принципиально новую деятельность с предметами, а именно изменение их формы посредством сжатия, комканья, растягивания и разрывания. В этой сначала деструктивной деятельности имеются уже первые приемы формирования и преобразования. Положительное формирование сказывается в попытке 8-месячного ребенка всовывать предметы друг в друга. Это манипулирование неподвижными предметами с помощьюдвигающихся предметов, это воздействие одним предметом на другой, это изменение формы предмета и начатки положительного формирования могут справедливо рассматриваться как предварительная ступень к развитию инструментального мышления. Все это ведет к простейшему употреблению орудия. Употребление орудия создает для ребенка совершенно новый период.

Для того чтобы закончить рассмотрение генезиса основного новообразования, нам остается еще сказать о развитии социального поведения младенца.

Мы уже говорили относительно общения у новорожденного. Оно характеризуется отсутствием специфически социальных реакций. Отношения ребенка к взрослому настолько слитно и нераздельно вплетены в его основные жизненные отправления, что не могут быть выделены в качестве дифференцированных реакций. Специфически социальные впечатления и реакции возникают у ребенка на 2-м месяце жизни. Так, удалось установить, что улыбка сначала проявляется только как социальная реакция. За ней следуют другие реакции, не оставляющие сомнения в том, что вы имеете дело с дифференцированными, специфическими социальными проявлениями ребенка. Между 1-м и 2-м месяцами ребенок реагирует улыбкой на звуки человеческого голоса.

Уже в конце 1-го месяца крик одного ребенка, как мы

указывали, вызывает такой же крик у другого. В 2 месяца крик ребенка почти стихает, если к нему подойдет кто-нибудь. Наконец, в 2—3 месяца ребенок встречает улыбкой взгляд взрослого. В это же время появляется большое количество форм поведения, по которым уже можно судить, что ребенок вступил в социальные взаимоотношения с теми взрослыми, которые за ним ухаживают. Ребенок поворачивается к говорящему, прислушивается к человеческому голосу, обижается, когда от него отворачиваются. 3-месячный ребенок звуками приветствует того, кто к нему подходит, улыбается ему. Он уже проявляет готовность к общению. Ш. Бюлер отмечает два особенно важных фактора, которые влияют на развитие начальных форм социальности. Первый — это исходящая от взрослого активность. Ребенок по существу реактивен с самого начала. Взрослый ухаживает за ребенком и возится с ним. От взрослого исходит все, что младенец получает на этой стадии жизни: не только удовлетворение его потребностей, но также все развлечения и возбуждения, вызываемые переменой положения, движением, игрой и уговариванием. Ребенок все больше и больше реагирует на этот созданный взрослым мир переживаний, но он еще не входит в общение с другим ребенком, находящимся в той же комнате, в другой кровати.

Второе условие для переживания общения заключается в том, что ребенок должен уметь владеть своим телом. В известных положениях и состояниях, когда потребности его удовлетворены, ребенок обладает достаточным излишком энергии. В подобном состоянии его чувства могут быть хотя бы незначительно активными. В такие моменты он в состоянии прислушиваться, активно и понемногу осматриваться. Если же удобное и уверенное положение, в котором ребенок находился, переменили на другое и он им еще не овладел, тогда вся энергия направлена на преодоление создавшегося неудобства. У ребенка больше нет энергии, чтобы улыбаться говорящему или обмениваться с ним взглядом. Например, дети в сидячем положении, еще не совсем владеющие телом, сидя выказывают меньшую активность. Пределы их активности уменьшаются в то время, когда они учатся сидеть, стоять и ходить. В лежачем положении младенец гораздо легче

входит в общение с другими, чем сидя. Препятствием к общению в данном случае является недостаток активности со стороны ребенка.

Около 5 месяцев в этом отношении обыкновенно наступает перемена; успехи, которые делают дети в овладении собственным телом, его положением и движениями, приводят к тому, что 5—6-месячный ребенок уже ищет контакт с ровесниками. Во втором полугодии между двумя младенцами уже развиваются все основные социальные взаимоотношения, характерные для этого возраста. Они улыбаются и лепечут друг с другом, дают и берут обратно игрушки, заигрывают друг с другом и вместе играют. Во втором полугодии у ребенка развивается специфическая потребность в общении. Мы можем вполне уверенно утверждать: положительный интерес к человеку вызывается тем, что все потребности ребенка удовлетворяются взрослым. Активное стремление к общению выражается во втором полугодии в том, что ребенок ищет взгляда другого человека, улыбается ему, лепечет, тянется к человеку, хватает его и недоволен, когда тот удаляется.

В работах Ш. Бюлер и ее сотрудников указан в основных чертах инвентарь социальных форм поведения за первый год жизни. Видно, что первая фаза социальных проявлений ребенка характеризуется пассивностью, реактивностью и преобладанием отрицательных эмоций (плач и неудовольствие при уходе взрослого). Вторая фаза знаменуется активным поиском контакта не только со взрослыми, но и со сверстниками, совместной деятельностью детей и проявлением самых примитивных отношений господства и подчинения, протеста, деспотизма, податливости и т. д.

Нас должны интересовать в первую очередь два обстоятельства, тесно связанные между собой и непосредственно влияющие на генезис социальных проявлений в этом возрасте. Первое заключается в том общем корне, из которого берет начало развитие социальных проявлений младенца. Второе — в том своеобразном характере, который приобретает социальное общение в младенческом возрасте и отличает социальность младенца от социальности более старшего ребенка.

Общим корнем всех социальных проявлений в младен-

ческом возрасте является та своеобразная ситуация развития, о которой мы уже говорили. Младенец с самого начала сталкивается только с такими ситуациями, в которых все его поведение вплетено и воткано в социальность. Его путь к вещам и к удовлетворению собственной потребности пролегал всегда через отношения к другому человеку. Именно поэтому социальные отношения новорожденного еще не могут быть дифференцированы и выделены из общей слитной ситуации, в которую они вплетены. Позже, с начала их дифференциации, они продолжают сохранять первоначальный характер в том смысле, что общение со взрослым служит основным путем проявления собственной активности ребенка. Почти вся личная активность младенца вливается в русло его социальных отношений. Его отношение к внешнему миру есть всегда сношение через другого человека. Поэтому если можно сказать, что в индивидуальном поведении младенца все вплетено и воткано в социальное, то верным оказывается и обратное положение: все социальные проявления младенца вплетены и вотканы в его конкретную актуальную ситуацию, образуя с ней слитное и нераздельное целое.

Вытекающее отсюда специфическое своеобразие младенческой социальности сказывается в первую очередь в том, что социальное общение ребенка не выделилось еще из всего процесса его общения с внешним миром, с вещами и процесса удовлетворения его жизненных потребностей. Это общение лишено еще самого основного средства — человеческой речи. В бессловесном, доречевом, наглядно-действенном общении выступают на первый план такие взаимоотношения, которые не встречаются уже далее в развитии ребенка. Это не столько общение, основанное на взаимном понимании, сколько эмоциональное выражение, перенос аффекта, негативная или позитивная реакция на изменение центрального момента любой младенческой ситуации — появление другого человека.

Взрослый человек — центр всякой ситуации в младенческом возрасте. Естественно поэтому, что простая близость или удаление человека сразу означает для ребенка резкое и коренное изменение ситуации, в которой он находится. Если

не побояться образного выражения, можно сказать, что простое приближение и удаление взрослого вооружает и разоружает активность ребенка. В отсутствие взрослого младенец попадает в ситуацию беспомощности. Его активность по отношению к внешнему миру как бы парализована или, во всяком случае, в высшей степени ограничена и стеснена. У него как бы сразу отнимаются руки и ноги, возможность передвижения, изменения положения, захватывания нужных предметов. В присутствии взрослого для активности ребенка открыт самый обычный и естественный путь через другого человека. Вот почему другой человек для младенца — всегда психологический центр всякой ситуации. Вот почему смысл всякой ситуации для младенца определяется в первую очередь этим центром, т. е. его социальным содержанием, или, шире говоря, отношение ребенка к миру является зависимой и производной величиной от самых непосредственных и конкретных его отношений к взрослому человеку.

4

Основное новообразование младенческого возраста

Теперь, после отдельного рассмотрения важнейших линий развития в младенческом возрасте, мы можем ответить на главный вопрос относительно основного новообразования младенческого возраста и этим самым подойти к анализу важнейших теорий начального периода детского развития. Итак, что же нового возникает в результате сложнейшего процесса развития в младенческом возрасте?

Мы уже видели, что главнейшие стороны детского развития обнаруживают внутреннее единство, так как каждая из них получает свой смысл, свое значение, только будучи включена в единый и целостный процесс развития основного новообразования возраста. Беспомощность младенца, связанная с еще не законченным формированием скелета, с неразвитостью мускулатуры, с преобладанием наиболее зрелых вегетативных органических функций, с господством древних отделов мозга и незрелостью всех центров, которые опреде-

ляют специфически человеческие формы активности, и с инстинктивным сознанием, центрирующимся вокруг важнейших жизненных потребностей, — эта беспомощность не только является исходным моментом для определения социальной ситуации развития младенца, но и прямо указывает на два обстоятельства, непосредственно относящихся к основному новообразованию: 1) на постепенный рост энергетических ресурсов младенца как необходимую предпосылку всех более высоко расположенных линий развития и 2) на динамическое изменение первоначального отношения к миру в ходе младенческого развития.

П. П. Блонский различал три основные стадии в развитии младенца, с точки зрения взаимоотношения его энергетических ресурсов и его общения со средой. Бессилие ребенка определяет его место в окружающей среде. В стадии абсолютно беззубого детства ребенок — слабое существо, лежащее в постели и нуждающееся в уходе. Со стороны ребенка социальным раздражителем является главным образом крик как реакция на боль, голод и неудобства. Взаимоотношения между ним и средой базируются прежде всего на еде. Совершенно ясно, что более всего он в это время связан с матерью как кормящей и нянчащей.

В стадии прорезывания резцов, когда ребенок уже движущееся в постели существо, взаимоотношения между ним и средой становятся несравненно сложнее. С одной стороны, ребенок стремится использовать силу взрослых для своего передвижения и достижения предметов своих желаний. С другой стороны, он начинает понимать поведение взрослых, и у него устанавливается психологическое, правда элементарное, общение с ними.

На 2-м году жизни ребенок равномошен взрослому в малоподвижной комнатной обстановке и между ними устанавливаются уже отношения сотрудничества, правда, элементарного, простого сотрудничества. Итак, сообразно трем энергетическим стадиям, мы можем различать и три стадии общения со средой.

Описывая выше социальное развитие ребенка, мы уже указывали, что, с одной стороны, энергетический момент, определяющий большие или меньшие возможности актив-

ности ребенка, является основной предпосылкой для развития его социальных проявлений и общения со взрослыми. Таким образом, генезис основного новообразования уходит корнями далеко вглубь, в самые интимные внутренние процессы органического роста и созревания.

С другой стороны, создающаяся благодаря беспомощности младенца социальная ситуация развития определяет направление, в котором реализуется активность младенца, направление к предметам окружающего мира через другого человека. Но если бы ребенок не был растущим, созревающим и развивающимся существом, если бы он сам не изменялся на протяжении младенческого возраста и оставался в том начальном состоянии, в котором мы застаем новорожденного, социальная ситуация развития определяла бы изо дня в день жизнь ребенка как вращение по одному и тому же кругу без всякой возможности продвижения вперед. Тогда жизнь младенца сводилась бы только к бесчисленному воспроизведению одной и той же ситуации, как это имеет место при патологических формах развития. На самом же деле младенец есть растущее и развивающееся, т. е. изменяющееся, существо, и поэтому его жизнь изо дня в день напоминает не столько вращение по кругу и воспроизведение одной и той же ситуации, сколько движение вверх по спирали, связанное с качественным изменением самой ситуации развития.

В ходе развития нарастает активность младенца, повышается его энергетический фонд, совершенствуются его движения, крепнут ноги и руки, вызревают новые, более молодые и высшие отделы мозга, возникают новые формы поведения, новые формы общения с окружающими. Благодаря всему этому, с одной стороны, расширяется круг его отношений с действительностью, следовательно, расширяется и многообразнее используется путь через взрослого человека, а с другой — все больше увеличивается основное противоречие между возросшей сложностью и многообразием социальных отношений ребенка и невозможностью прямого общения с помощью речи. Все это не может не привести к тому, чтобы основное новообразование периода новорожденности — инстинктивная психическая жизнь — не изменилось самым решительным и коренным образом. Легче всего понять это из-

менение, если принять во внимание две основные особенности, отличающие психику новорожденного: во-первых, ребенок не выделяет еще не только себя, но и других людей из слитной ситуации, возникающей на основе его инстинктивных потребностей, во-вторых, для ребенка в этот период не существует еще ни что-то, ни кто-то, он переживает скорее состояния, чем определенные объективные содержания. Обе особенности исчезают в новообразовании младенческого возраста.

Это новообразование можно определить, если принять во внимание основное направление, в котором идет все развитие младенца. Как мы видели, это направление заключается в том, что для активности ребенка открыт только один путь к внешнему миру — путь, пролегающий через другого человека. Совершенно естественно поэтому ожидать, что прежде всего должна дифференцироваться, выделиться, оформиться в переживаниях младенца его совместная деятельность с другим человеком в конкретной ситуации. Естественно ожидать, что младенец в своем сознании еще не отделяет себя от матери.

Если ребенок физически отделяется от матери в момент родов, то биологически он не отделяется от нее до самого конца младенческого возраста, пока не научится самостоятельно ходить, а его психологическая эмансипация от матери, выделение себя из первоначальной общности с ней наступает вообще только за пределами младенческого возраста, в раннем детстве. Поэтому основное новообразование младенческого возраста может быть лучше всего обозначено с помощью термина, введенного в немецкой литературе для названия изначально возникающей психической общности младенца и матери, общности, которая служит исходным пунктом дальнейшего развития сознания. Первое, что возникает в сознании младенца, может быть названо ближе и точнее всего как «*U-i-wig*», т. е. «пра-мы». Это первоначальное сознание психической общности, которое предшествует возникновению сознания собственной личности (т. е. сознания дифференцированного и выделенного «я»), является сознанием «мы», но не тем подвижным, сложным, включающим уже «я» сознанием позднего «мы», которое возникает в более

старшем возрасте. Это первоначальное «мы» относится к более позднему «мы», как отдаленный предок к потомку.

То, что у младенца возникает господствующее на всем протяжении возраста сознание «пра-мы», можно видеть из двух фактов фундаментальной важности. Первый освещен в исследовании А. Баллона о развитии у ребенка представлений о собственном теле. Как показывает исследование, ребенок вначале не выделяет даже своего тела из окружающего мира вещей. Он раньше приходит к осознанию внешних предметов, чем узнает свое тело. Первоначально ребенок разглядывает члены собственного тела как посторонние предметы, и задолго до того, как он осознает их своими, он бессознательно научается координировать движения ручки и глаза или обеих ручек. Таким образом, младенец, не знающий еще собственного тела, относящийся к собственным членам как к посторонним вещам, не может, конечно, иметь никакого представления о себе самом.

Г. Компейрэ прекрасно определяет эту особенность психической жизни, лишенной своего центра сознания или личности. Строго говоря, эта психическая жизнь не может быть даже названа сознанием. Действительно, говорит Компейрэ, не может быть и речи о наличии у ребенка в первые дни жизни сознания в собственном смысле слова, т. е. самосознания, которое дает нам возможность судить о нашем существовании. О ребенке можно сказать: он живет и сам не осознает своей жизни. Но если нет еще самосознания, то существуют, несомненно, с первых же дней смутно чувствуемые и, следовательно, сознающиеся впечатления. Компейрэ совершенно прав, когда характеризует первоначальное сознание младенца как пассивное. Если понять это слово в том значении, которое придавал ему Спиноза, различая пассивные и активные, страдательные и действенные психические состояния, то можно с полным правом утверждать, что первоначальное сознание младенца еще вовсе лишено активных, т. е. внутренне определяемых личностью, психических состояний. В этом смысле можно сказать, что ребенок пробегает в указанном периоде животноеобразную стадию развития, которая отличается отсутствием сознания своей деятельности, своей личности.

Если первый факт характеризует неспособность младенца выделить из окружающего и осознать собственное тело и свое самостоятельное существование, то второй говорит прежде всего о том, насколько для ребенка еще непосредственно слиты социальные отношения и его отношения к внешним предметам. Иллюстрацию того факта мы находим в исследованиях С. Фаянс о влиянии пространственного отдаления предмета на аффективное притяжение к нему младенца и преддошкольника. Исследования показали, что оптическое отдаление предмета означает также психическое отдаление, пропорциональное расстоянию младенца от предмета, происходит ослабление и аффективного притяжения к предмету. Вместе с пространственным удалением контакт между младенцем и целью прерывается. Мир на расстоянии как бы не существует для него. Его цели и в физическом смысле лежат на расстоянии непосредственной близости.

Приводимые Фаянс данные показывают, что у младенцев в 75% случаев аффект к предмету оказывается значительно сильнее, если предмет расположен близко. Только в 25% случаев удаление предмета не вызывает заметных изменений аффекта и никогда не наблюдается усиления аффекта вместе с удалением предмета. У ребенка раннего возраста в 10% случаев наблюдается усиление аффекта при удалении предмета, в 85% аффект не обнаруживает никаких изменений в зависимости от близости или удаленности предмета и только в 5% аффект к близкому предмету оказывается сильнее, чем к удаленному. Это объясняется, конечно, узкими пределами жизненного пространства младенца.

Наблюдение Фаянс нуждается, однако, в двух дополнениях. Если обратиться к развитию хватания, легко заметить, что сначала ребенок хватается предмет, прикасающийся к его руке. В более позднем возрасте ребенок хватается предмет даже в том случае, когда он отдален. Вместо прежнего и непосредственно действующего раздражителя теперь уже специфическую реакцию вызывает восприятие самого предмета. Ш. Бюлер справедливо ставит этот факт в связь с тем, что ребенок развивает новое отношение к предмету на расстоянии благодаря тому, что все его потребности удовлетворяются взрослыми, благодаря возросшему социальному общению.

Таким образом, мы видим, что социальное развитие ребенка сказывается не только в прямом и непосредственном возрастании его социальных проявлений, но и в изменении и усложнении его отношения к вещам, в первую очередь к миру на расстоянии. Удаленный предмет вызывает теперь уже аффективную потребность достать его (несмотря на то что он находится вне сферы досягаемости), потому что предмет включен в социальную ситуацию хватания через других.

Подтверждение этому мы находим в другом фактическом наблюдении, которым мы хотели дополнить приведенные выше данные. Мы видели, что младенец ставит себе только физически близкие цели и оптическое удаление предмета равносильно для ребенка психическому отдалению и исчезновению аффективного побуждения, влекущего его к предмету. Это отличает младенца от маленького ребенка. Второе, более важное отличие в том, что при удалении предмета и невозможности его достать для ребенка раннего возраста ситуация легко изменяется: предметная ситуация между ребенком и целью превращается в личную социальную ситуацию между ним и экспериментатором. Для ребенка раннего возраста социальное и предметное в ситуации уже достаточно дифференцированы. Поэтому мы наблюдаем у него следующее любопытное явление: при неуспехе и невозможности достать цель предметная ситуация превращается в социальную.

Для младенца это еще невозможно. Для младенца социальная и предметная ситуации еще не расчленены. Когда предмет отдалеяется, у младенца, как мы видели, в большинстве случаев исчезает аффективное притяжение. Но когда младенец уже перестает тянуться к отдаленному предмету, очень легко можно возобновить его попытки и снова вызвать живой аффект и живое обращение к предмету, если взрослый поместится в непосредственной близости от цели. Замечательно, что возобновленные попытки достать предмет направлены не к взрослому, а к самой цели. Это новое обращение к предмету проявляется в одинаковой степени при близости и отдаленности цели. Можно думать, говорит экспериментатор, что приближение взрослого к предмету означает для ребенка новую надежду или что простая пространственная бли-

зость взрослого значительно усиливает интенсивность поля вокруг цели.

Ребенок раннего возраста так же или даже еще сильнее реагирует на человека в ситуации собственной беспомощности, но его реакция носит дифференцированный характер. При невозможности самому достать предмет он обращается уже не к цели, которая остается недостижимой, а к руководителю опыта. Совершенно иначе реагирует младенец. Он продолжает обращаться по-прежнему к недостижимой цели, хотя в предметной ситуации ничего не изменилось.

Трудно представить себе более яркое экспериментальное доказательство того, что, во-первых, центром всякой предметной ситуации для младенца является другой человек, изменяющий ее значение и смысл, и, во-вторых, что отношение к предмету и отношение к человеку еще не расчленены у младенца. Сам по себе предмет по мере отдаления его от ребенка теряет аффективную притягательную силу, но эта сила оживает с прежней интенсивностью, как только рядом с предметом, в непосредственной близости от него, в одном оптическом поле с ним появляется человек. Из ряда опытов известно влияние структуры оптического поля на восприятие предмета животным и младенцем. Известно, что воспринимаемый предмет меняет для ребенка свои свойства в зависимости от того, в какую структуру этот предмет входит, в зависимости от того, что лежит рядом с ним.

Мы встречаемся здесь с совершенно новым феноменом: в предметной ситуации ничего не изменилось. Ребенок воспринимает предмет столь же отдаленным и недостижимым, как и раньше. Он еще ни в малой мере не сознает, что он должен обратиться к помощи взрослого для того, чтобы завладеть недостижимой для него целью. Но аффективное побуждение к предмету, находящемуся на расстоянии, зависит от того, лежит ли этот предмет в том же поле, в котором ребенок воспринимает и человека, или нет. Предмет возле человека, даже недостижимый и находящийся в отдалении, обладает такой же аффективной побуждающей силой, как и предмет, находящийся в непосредственной близости от ребенка и достижимый с помощью собственных усилий. Нельзя яснее, чем в опытах Фаянс, показать: отношение к внешнему миру

для ребенка целиком определяется отношением через другого человека, и в психологической ситуации младенца еще слиты ее предметное и социальное содержания.

Оба соображения: 1) незнание ребенком собственного тела и 2) зависимость его аффективного притяжения к вещам от возможности совместного переживания ситуации с другим человеком — целиком и полностью подтверждают господство «пра-мы» в сознании младенца. Первое из них с негативной стороны прямым и непосредственным образом свидетельствует, что у ребенка еще нет сознания даже своего физического «я». Второе с позитивной стороны указывает на то, что самое простое аффективное желание возгорается у ребенка не иначе, как при соприкосновении предмета с другим человеком, не иначе, как при условии психической общности, не иначе, как в условиях сознания «пра-мы».

Обычно ход социального развития ребенка рисуют в обратном виде. Младенца представляют как чисто биологическое существо, не знающее ничего, кроме себя, целиком погруженное в мир собственных внутренних переживаний, не способное ни к какому контакту с окружающими. Только медленно и постепенно младенец становится общественным существом, социализируя свои желания, мысли и поступки. Это представление ложно. Согласно ему, неразвитая психика ребенка максимально изолирована, минимально способна к социальному отношению, к среде и реагирует только на примитивнейшие раздражения внешнего мира.

Все, что нам известно о психике младенца, заставляет категорически отвергнуть такое представление. Психика младенца с первого момента его жизни включена в общее бытие с другими людьми. Ребенок первоначально реагирует не на отдельные ощущения, но на окружающих людей. Ребенок различно реагирует на громкий звук, как и на температурные раздражения или укол. Уже в эту пору ребенок дифференцированно реагирует на различную аффективную окраску человеческого голоса, на изменения в выражении лица. Громкий звук, если рассматривать его чисто энергетически, гораздо внушительнее, чем человеческий голос, и все-таки ребенок вначале как бы глух по отношению к простым и сильным раздражениям, но реагирует осмысленно и дифференциро-

ванно на гораздо более слабые и труднее воспринимаемые раздражения, исходящие от окружающих его людей. Ребенок первоначально реагирует не на раздражения как таковые, а на выражение лица живых людей, сталкивающихся с ним. На первых стадиях психического развития дети оказывают предпочтение тем впечатлениям, которые относятся к их психической связи с живыми людьми. Ребенок находится не столько в контакте с миром безжизненных внешних раздражений, сколько сквозь и через него в гораздо более внутренней, хотя и примитивной общности с окружающими его личностями.

В. Петерс прекрасно определяет своеобразие переживаний, свойственных этой стадии. Он говорит, что ребенок воспринимает мир не в его объективной категориальности, как нечто отдельное от его «я», но первоначально знает только своего рода «мы», внутри которого «я» и другой образуют единую связную структуру и как бы взаимно поддерживают друг друга. И так как ребенок вначале не знает своего «я», он, по выражению Ф. Шиллера, объективно говоря, больше живет в другом, чем в самом себе. Но, и это самое важное, в другом ребенок именно живет так, как мы живем в нашем «я». Даже в более позднем возрасте остаются у ребенка следы этой недостаточной выделенности своей личности из социального целого и из окружающего мира. К обсуждению этого мы еще вернемся при рассмотрении теорий младенческого возраста.

В. Петерс, думается нам, совершенно правильно объясняет подражание в младенческом возрасте и в раннем детстве из этого первоначального своеобразного сознания психической общности. Ребенок гораздо раньше способен к истинному подражанию, чем к повторению движений, возникающих чисто ассоциативным путем. Общность как психический факт есть внутренняя мотивация, подражательное действие со стороны ребенка. Он сливается в своей деятельности непосредственно с тем, кому он подражает. Ребенок никогда не подражает движениям мертвых предметов, например качанию маятника. Очевидно, его подражательные действия возникают только тогда, когда имеется налицо персональная общность между ним и тем, кому он подражает. Вот почему

подражание так мало развито у животных и так тесно связано с пониманием и с интеллектуальными процессами.

Можно допустить вместе с Петерсом образное сравнение активности ребенка, стоящего на этой стадии развития сознания, с любимой маленькими детьми игрой в мяч: при игре в мяч мы имеем полное слияние «я» и «ты» в едином действии внутреннего «мы».

Действительно, подражание должно быть отнесено, по-видимому, к числу специфически человеческих особенностей. Уже исследования В. Келера показали, что подражание обезьяны ограничено узкими пределами ее собственных интеллектуальных возможностей. Подражание сложному, разумному и целесообразному действию никогда не удастся без понимания структуры ситуации. Таким образом, шимпанзе может подражать только таким действиям, которые лежат в зоне его собственных интеллектуальных возможностей. Все исследования подражания у обезьян показывают, что обезьяны плохо «обезьянничают». У них не только не наблюдается прославленного в баснях чрезмерного стремления к подражательности, но самые возможности подражания даже у высших обезьян неизмеримо уже, чем у человека. Подражание животного принципиально отличается тем, что ограничено зоной его собственных возможностей. Поэтому животное не может научиться ничему новому с помощью подражания. У ребенка, наоборот, с помощью подражания возникает новое, никогда не бывшее прежде в его опыте поведение.

Выяснив основное новообразование младенчества, мы можем перейти к сжатому и конспективному рассмотрению основных теорий этого возраста.

5

Основные теории младенческого возраста

Рефлексологическая теория. Согласно этой теории, в исходный момент развития младенец представляет существо безусловных рефлексов. Все содержание и развитие личности в младенческом возрасте, включая психическую и социальную

стороны, исчерпываются процессом образования условных рефлексов, их дифференцировки, их сложного сцепления и сочетания между собой и надстраивания все более и более высоких суперрефлексов над первичными условными рефлексами. Этим объяснением рефлексологическая теория пытается исчерпать всю действительную сложность процесса.

Развитие высшей нервной деятельности, и в частности процесс образования условных рефлексов, представляет собой, несомненно, одну из важнейших сторон развития в младенческом возрасте, в котором впервые закладываются основы личного опыта ребенка. Но этот процесс есть единственный в том смысле, что он сам обусловлен другими, более сложными процессами развития, выступающими в роли предпосылок по отношению к развитию условнорефлекторной деятельности. И сам он, в свою очередь, служит предпосылкой для более сложных и высших форм психического и социального развития ребенка. Поэтому рефлексологическая теория может явиться адекватной концепцией для объяснения одной промежуточной стороны развития, но неизбежно приводит к упрощению всего развития и к игнорированию самостоятельной закономерности высших процессов психического и социального развития. По самому своему существу она неадекватна для объяснения этих сторон развития, так как, с одной стороны, игнорирует развитие психики у ребенка, а с другой — трактует развитие социальных взаимоотношений ребенка с точки зрения закона отношения организма к физической среде. Она, таким образом, неизбежно допускает сведение высших закономерностей к низшим и механистическое истолкование развития. Механицизм проявляется резче всего в том, что рассматриваемая теория не способна уловить принципиальное отличие социального развития ребенка от развития животного.

Теория трех ступеней. Эта теория, содержание которой мы изложили выше, отличается тем же пороком, что и предыдущая: она также пытается единым законом охватить развитие животных и человека. В сущности говоря, она представляет собой видоизмененную и дополненную рефлексологическую теорию, так как, с одной стороны, не ограничивается чисто объективным рассмотрением поведения, а вводит в круг ана-

лиза и внутреннюю психическую деятельность, связанную с инстинктами и навыками, а с другой — вводит над ступенью дрессуры еще третью ступень — интеллект, качественно отличную от ступени образования навыка.

Эта теория также адекватна только в приложении к узкой области развития реакций в младенческом возрасте. Она по необходимости относит к одной ступени интеллектуальные действия обезьян и все высшие проявления человеческого мышления, которые развиваются у ребенка на протяжении детства. Ее тенденция к отождествлению человеческого интеллекта с интеллектом животных находит яркое проявление в наименовании последней стадии младенчества шимпанзеподобным возрастом. Корнем и источником этой ошибки является игнорирование социальной природы человека.

Мы только что видели, что у младенцев имеет место невозможное в мире животных и принципиально невозможное у шимпанзе отношение к ситуации. Даже простейшее отношение к предмету, как мы старались показать на примере опытов С. Фаянс, у младенца определяется и обуславливается социальным содержанием ситуации. Отвлекаясь от этого, теория трех ступеней закрывает для себя всякую возможность выяснения существующих глубочайших принципиальных отличий между интеллектом ребенка и интеллектом шимпанзе, несмотря на их внешнее сходство. Различия проистекают из своеобразного, социально опосредованного отношения младенцев к ситуации.

Структурная теория. Структурная теория младенческого возраста, как мы видели, правильно намечает исходный пункт и некоторые важнейшие особенности развития младенца. Но она разоружает себя при столкновении с проблемами развития как такового. Структурными оказываются уже изначальные и исходные моменты развития. В дальнейшем ходе развития структуры усложняются, дифференцируются все больше и больше, проникают одна в другую. Однако с этой точки зрения невозможно объяснить, как в развитии вообще может возникнуть что-либо новое. С точки зрения структурной теории, начальный и конечный пункты развития, как и все промежуточные, одинаково подчинены закону

структурности. Как говорит французская пословица, чем больше *это* меняется, тем больше остается тем же самым.

Структурный принцип сам по себе не способен еще дать ключ к пониманию хода развития. Неудивительно поэтому, что структурная теория оказывается более плодотворной и способной дать научное объяснение, когда она прилагается к более элементарным, примитивным и начальным моментам. Структурная теория, подобно двум предшествующим, пытается объяснить, исходя из общего принципа, развитие животных и человека, которое оказывается в свете этой концепции одинаково структурным. Поэтому хотя теория и является наиболее плодотворной в приложении к младенческому возрасту, но обнаруживает свою несостоятельность, как только ее пытаются приложить к развитию более высших, специфически человеческих свойств ребенка. Да и внутри самого младенческого возраста она бессильна объяснить центральную проблему становления человека, которая вообще неразрешима с точки зрения теорий, охватывающих единым принципом развитие животных и человека.

Теория, понимающая младенческий возраст как субъективистскую стадию развития. Согласно этой теории, новорожденный представляет собой замкнутое в себе существо, целиком погруженное в собственную субъективность и только медленно и постепенно обращающееся к объективному миру. Содержание развития первого года жизни сводится к переходу от состояния полного погружения в субъективные переживания к интенсивной направленности на объект и к первому восприятию объективных связей. Динамика этой эпохи представляет собой движение от «я» к внешнему миру. Естественно, что с точки зрения этой теории объективные отношения воспринимаются ребенком первоначально как отношения долженствования, а не отношения бытия. Поэтому, говоря об этой эпохе, следует говорить не столько о восприятии зависимостей, сколько об установлении отношений между предметами.

Основная мысль теории о полном субъективизме младенческого возраста, о пути развития в эту эпоху от внутреннего ядра личности, от «я» к внешнему миру, как мы увидим ниже, представлена еще более резко в следующей теории, ко-

торую мы рассмотрим последней. Критические замечания о ней будут относиться и к данной теории.

Теория солипсизма, свойственного младенческому возрасту. Эта теория связана, с одной стороны, с доведенным до крайности положением предшествующей теории, а с другой — с теориями младенческого возраста, развиваемыми в психоаналитической школе (З. Бернфельд). Рассматриваемая теория представляет собой как бы синтез этих двух концепций. В наиболее полном и последовательном виде она развита Ж. Пиаже, который говорит, что сознание младенца для нас загадка. Одним из путей проникновения в его сознание является путь регрессивный. Известно, говорит Пиаже, что самая значительная особенность, отличающая поведение и мышление ребенка от таковых у взрослого человека, — это эгоцентризм. Он усиливается по мере спуска вниз по возрастной лестнице. У человека в 18 лет эгоцентризм выражен иначе, чем в 10-летнем возрасте, и в 6 лет еще иначе и т. д. В 4 года эгоцентризм заполняет почти все мысли ребенка. Если рассмотреть этот эгоцентризм в пределе, то можно допустить, полагает Пиаже, что младенцу присущ абсолютный эгоцентризм, который можно определить как солипсизм первого года.

Логическая мысль, по Пиаже, развивается у ребенка поздно. Она всегда включает в себе нечто социальное. Она связана с речью. Без слов мы бы мыслили, как в сновидении: образами, объединенными чувством и обладающими смутным, совершенно индивидуальным и аффективным значением. Эту мысль в отличие от социализированной логически зрелой мысли мы и наблюдаем в сновидениях, а также у некоторых больных. Ее принято называть аутистической мыслью. Аутизм и логическое мышление — два полюса: один — чисто индивидуальный, другой — чисто социальный. Наша нормальная зрелая мысль постоянно колеблется между этими полюсами. В сновидениях и при некоторых душевных заболеваниях человек теряет всякий интерес к объективной действительности. Он погружен в мир собственных аффектов, находящих свое выражение в образном, эмоционально окрашенном мышлении.

Младенец, согласно этой теории, также живет как бы в

сновидении. З. Фрейд говорит о нарциссизме младенца так, словно он не имеет интереса ни к чему другому, кроме самого себя. Младенец принимает все окружающее за самого себя, наподобие солипсизма, отождествляющего мир со своим представлением о нем. Дальнейшее развитие ребенка заключается в постепенном убывании солипсизма и постепенной социализации мышления и сознания ребенка, обращаясь к внешней действительности. Эгоцентризм, свойственный ребенку более позднего возраста, является компромиссом между изначальным солипсизмом и постепенной социализацией мысли. Степенью эгоцентризма и можно поэтому измерять продвижение ребенка по пути развития. С этой точки зрения Пиаже толкует ряд детских реакций, наблюдавшихся им в эксперименте и близких по типу к часто проявляющимся формам поведения в младенческом возрасте, например магическое отношение к вещам.

Уже из простого изложения теории легко видеть, что она представляет собой попытку изобразить развитие в младенческом возрасте в вывернутом наизнанку виде. Эта теория — прямая и полярная противоположность приведенной нами концепции младенческого развития. Мы видели, что изначальный момент его характеризуется тем, что все жизненные проявления младенца вплетены и вотканы в социальное, что путем длительного развития возникает у ребенка сознание «пра-мы», что сознание нераздельной психической общности, отсутствие возможности самовыделения составляют самые отличительные свойства сознания младенца. Теория же солипсизма утверждает, что ребенок есть пресоциальное существо, целиком погруженное в мир сновидного мышления и подчиненное аффективному интересу к самому себе. Ошибка, лежащая в основе этой теории, как и теории Фрейда, заключается в неправильном противопоставлении двух тенденций: 1) к удовлетворению потребностей и 2) к приспособлению к реальности, т. е. принципа наслаждения и принципа реальности, аутистического и логического мышления. На самом деле та и другая не представляют собой полярных противоположностей, но теснейшим образом связаны друг с другом. Тенденция к удовлетворению потребностей, в сущности, есть только другая сторона тенденции к приспособле-

нию. Наслаждение также не противоречит реальности. Они не только не исключают друг друга, но в младенческом возрасте почти совпадают.

Так же точно логическое и аутистическое мышление, аффект и интеллект представляют собой не два взаимоисключающих друг друга полюса, а две теснейшим образом связанные друг с другом и нераздельные психические функции, выступающие на каждом возрастном этапе как нерасчленимое единство, хотя и заключающее в себе все новые и новые отношения между аффективной и интеллектуальной функциями. Генетически вопрос решается с точки зрения того, насколько аутистическое мышление может быть принято за первичное и примитивное. Фрейд, как известно, защищал эту точку зрения. В противоположность ему Э. Блейлер показал, что аутистическое мышление есть поздно развивающаяся функция. Он возражает против мысли Фрейда, что в ходе развития механизмы удовольствия первичны, что ребенок отделен скорлупой от внешнего мира, живет аутистической жизнью и галлюцинирует об удовлетворении своих внутренних потребностей. Блейлер говорит, что он не видит галлюцинаторного удовлетворения у младенца, он видит удовлетворение лишь после действительного приема пищи. Наблюдая более взрослого ребенка, он также не видит, чтобы ребенок предпочитал воображаемое яблоко действительному.

Новорожденный реагирует во всех своих стремлениях на реальность и в духе реальности. Нигде нельзя найти или даже представить себе жизнеспособное существо, которое не реагировало бы в первую очередь на действительность, которое не действовало бы, совершенно независимо от того, на какой низкой ступени развития оно стоит.

Э. Блейлер показывает, что аутистическая функция требует вызревания сложных предпосылок в виде речи, понятий, способности к воспоминанию. Аутистическая функция не столь примитивна, как простые формы реальной функции.

Таким образом, психология животных, как и психология младенца, знает только реальную функцию. Аутистическое мышление ребенка делает крупнейшие успехи вслед за развитием речи и главнейшими шагами в развитии понятий.

Таким образом, аутистическое мышление не только не совпадает с бессознательным и бессловесным, но само опирается на развитие речи. Оно оказывается не изначальной, но производной формой. Аутистическое мышление не примитивная форма мышления, оно могло развиться лишь после того, как мышление, работающее с помощью одних только картин воспоминания, берет верх над немедленной психической реакцией на актуальные внешние ситуации. Обычное мышление — функция реального — первично и столь же необходимо всякому наделенному психикой жизнеспособному существу, как и действия, соответствующие реальности.

Были сделаны попытки ограничить теорию солипсизма применением только к периоду новорожденности. Сторонники этого взгляда поясняли, что стадия солипсизма длится у младенца недолго и уже на 2-м месяце утрачивает свой абсолютный характер. Первая брешь образуется в тот момент, когда ребенок начинает отвечать на голос или улыбку взрослого общим оживлением или ответной улыбкой. В общем, в свете известных данных по социальности младенчества трудно присоединиться к концепции солипсизма относительно ребенка старше 2 месяцев. Она применима, по нашим определениям, в полной мере лишь к детям глубоко умственно отсталым и идиотам.

Второе утверждение Пиаже относительно аутизма младенца также применимо больше к олигофрену, чем к нормальному ребенку. Эта компромиссная точка зрения, в сущности говоря, не опровергает, а подтверждает Пиаже, подкрепляя его мысль о первичности аутистического мышления. Между тем нельзя не согласиться с Блейлером, который показал, что именно на примитивных ступенях развития исключена всякая возможность нереалистического мышления. Начиная с определенной ступени развития к изначальной реалистической функции присоединяется аутистическая и с этих пор развивается вместе с ней. Имбецил, говорит Блейлер, является настоящим реальным политиком. У него аутистическое мышление упрощено так же, как и реалистическое. В последнее время К. Левин показал, что воображение — одно из самых ярких проявлений аутистического мышления — чрезвычайно недоразвито у умственно отсталых детей.

Из развития нормального ребенка известно, что и у него эта функция начинает развиваться сколько-нибудь заметно только с дошкольного возраста.

Мы думаем поэтому, что теория солипсизма должна быть не просто ограничена, но заменена противоположной, так как все приводимые в ее защиту факты получают истинное объяснение с противоположной точки зрения.

Так, В. Петерс показал, что в основе эгоцентрической речи и эгоцентрического мышления ребенка лежит не аутизм и не намеренная изоляция от общения, но нечто противоположное этому по психической структуре. Пиаже, который, по мнению Петерса, подчеркивает эгоцентризм детей и делает его краеугольным камнем объяснения своеобразия детской психики, должен все же установить, что дети говорят друг с другом и что один другого не слушает. Конечно, внешне они как бы не учитывают этого другого, но именно потому, что они сохранили еще до некоторой степени следы той непосредственной общности, которая в качестве доминирующей черты характеризовала в свое время их сознание.

В заключение мы хотели бы только показать, что факты, приводимые Пиаже, получают истинное объяснение в свете изложенного выше учения об основном новообразовании младенческого возраста. Пиаже, анализируя логические действия младенца, предвидит возражение, которое может вызвать его теория. Можно было бы подумать, пишет он, что младенец пользуется любым действием, чтобы получить любой результат, так как он просто полагает, что родители исполняют его желание. Согласно этой гипотезе, прием, употребляемый ребенком для того, чтобы воздействовать на вещи, составляет просто своего рода язык, употребляемый им в общении с близкими ему людьми. Это будет не магией, но просьбой. Так, мы можем констатировать, что ребенок в 1,5—2 года обращается к родителям, когда ему что-нибудь нужно, и говорит просто «пожалуйста», не заботясь о том, чтобы уточнить, чего он хочет; настолько он убежден, что все его желания родителям известны. Но если эта гипотеза становится вероятной для ребенка, уже начинающего говорить, то до этого времени она совершенно несостоятельна, по словам Пиаже. Одним из основных доводов против этой гипоте-

зы, наилучшим доказательством того, что примитивное поведение не есть социальное, что поведение первого года невозможно считать социальным, Пиаже считает следующее обстоятельство: ребенок не отличает еще людей от вещей. Поэтому, считает Пиаже, в этом возрасте можно говорить только о солиптическом, но никак не о социальном поведении.

Однако, как мы видели, у ребенка уже на 2-м месяце появляются далее все развивающиеся и усложняющиеся специфические реакции социального характера (на человеческий голос, на выражение человеческого лица), активный поиск контакта с другим человеком и другие симптомы, бесспорно показывающие, что уже в младенческом возрасте ребенок отличает людей от вещей.

Мы видели из опытов Фаянс, что отношение ребенка к предмету целиком определяется социальным содержанием ситуации, в которой дан этот предмет. Можно ли сказать о поведении ребенка в этих опытах, что он не отличает человека от вещи? Верна только та мысль Пиаже, что для младенца социальное и предметное содержание ситуации еще не дифференцировано. В отличие от ребенка 2 лет, владеющего речью, младенец не умеет дифференцировать просьбу к взрослому о помощи от непосредственного воздействия на предмет. Как мы видели в опытах с отдалением предмета, ребенок, бросивший уже тянуться к недостижимой цели, снова с прежней живостью возобновляет свои попытки, как только возле цели появляется человек. Правда, ребенок здесь обращается не к экспериментатору за помощью, а продолжает тянуться непосредственно к предмету, что и создает видимость магического поведения. Но эксперимент с несомненной ясностью показывает: эти по внешнему виду магические действия возникают у ребенка только под влиянием того, что в ситуации с недостижимой целью вдруг становится возможным обычный для ребенка путь через другого человека. Ребенок не осознает еще этого пути и не умеет им пользоваться намеренно, но только при наличии этого пути актуализируются его квазимагические действия. Внимательный анализ опытов Пиаже показал бы также, что ребенок реагирует магическими действиями не на ситуацию с исчезнувшим предметом, а на ситуацию, центр которой составляет путь к предмету, пролегающий через отношения к другому человеку. Таким обра-

зом, солиптическое поведение младенца оказывается на самом деле социальным поведением, свойственным младенческому сознанию «пра-мы».

Кризис первого года жизни

Эмпирическое содержание кризиса первого года жизни чрезвычайно просто и легко. Он был изучен раньше всех остальных критических возрастов, но его кризисный характер не был подчеркнут. Речь идет о ходьбе, о таком периоде, когда о ребенке нельзя сказать, ходящий он или неходящий, о самом становлении ходьбы, когда, употребляя высоко диалектическую формулу, о становлении этой ходьбы можно говорить как о единстве бытия и небытия, т. е. когда она есть и ее нет. Всякий знает, что редкий ребенок начинает ходить сразу, хотя есть и такие дети. Более тщательное изучение такого ребенка, который сразу начинает ходить, показало, что обычно в этом случае мы имеем дело с латентным периодом возникновения и становления и относительно поздним выявлением ходьбы. Но зачастую и после начала ходьбы наблюдается потеря ее. Это указывает, что полного созревания ходьбы еще не произошло.

Ребенок в раннем детстве — уже ходящий: плохо, с трудом, но все же ребенок, для которого ходьба стала основной формой передвижения в пространстве.

Самое становление ходьбы и есть первый момент в содержании данного кризиса.

Второй момент относится к речи. Здесь опять мы имеем такой процесс в развитии, когда нельзя сказать, является ли ребенок говорящим или нет, когда речь и есть и ее еще нет. Этот процесс тоже не совершается в один день, хотя описывают случаи, когда ребенок сразу заговорил. И тут перед нами латентный период становления речи, который длится примерно 3 месяца.

Третий момент — со стороны аффектов и воли. Э. Кречмер назвал их гипобулическими реакциями. Под этим имеется в виду, что в связи с кризисом у ребенка возникают первые акты протеста, оппозиции, противопоставления себя

другим, «невоздержания», на языке семейного авторитарного воспитания. Эти явления Кречмер и предложил назвать гипобулическими в том смысле, что они, относясь к волевой реакции, представляют качественно совершенно другую ступень в развитии волевых действий и не дифференцированы по воле и аффекту.

Такие реакции ребенка в кризисном возрасте иногда выявляются с очень большой силой и остротой, особенно при неправильном воспитании, и приобретают характер форменных гипобулических припадков, описание которых связано с учением о трудном детстве. Обычно ребенок, которому в чем-нибудь отказано или которого не поняли, обнаруживает резкое нарастание аффекта, заканчивающегося часто тем, что ребенок ложится на пол, начинает неистово кричать, отказывается ходить, если он ходит, бьет ногами об пол, но ни потери сознания, ни слюноистечения, ни энурезиса, ни других признаков, характеризующих эпилептические припадки, не бывает. Это только тенденция (которая и делает реакцию гипобулической), иногда направленная против известных запретов, отказов и т. д. и выражающаяся, как ее обычно описывают, в некоторой регрессии поведения; ребенок как бы возвращается к более раннему периоду (когда он бросается на пол, барахтается, отказывается ходить и т. д.), но использует он это, конечно, совершенно иначе.

Вот три основных момента, которые обычно описывают как содержание кризиса первого года жизни.

Мы подойдем к этому кризису прежде всего со стороны речи, оставив в стороне два других момента. Я выбираю речь ввиду того, что, по-видимому, она больше всего связана с возникновением детского сознания и с социальными отношениями ребенка.

Первый вопрос касается процесса рождения речи. Как происходит рождение самой речи? Здесь мы имеем две или три противоположные, взаимоисключающие друг друга точки зрения, или теории.

Первая из них — теория постепенного возникновения речи на ассоциативной основе. В некоторой степени эта теория уже умершая, воевать с ней — значит воевать с покойником, что имеет только исторический интерес. Следует, одна-

ко, о ней упомянуть, поскольку, как это всегда бывает, теории умирают, но оставляют в наследство некоторые выводы, которые, как дети, переживают своих родителей. Некоторые последователи указанной теории до сих пор тормозят учение о развитии детской речи, и без преодоления их ошибок нельзя правильно подойти к этому вопросу.

Ассоциативная теория представляет дело чрезвычайно прямолинейно и ясно: связь между словом и его значением есть простая ассоциативная связь между двумя членами. Ребенок видит предмет, например часы, слышит комплекс звуков «ч-а-с-ы», между тем и другим у него устанавливается известная связь, достаточная для того, чтобы, услышав слово «часы», ребенок вспомнил предмет, который связан с этими звуками. По образному выражению одного из учеников Г. Эббингауза, слово так же напоминает по ассоциативной связи свое значение, как пальто напоминает его владельца. Мы видим шляпу, мы знаем, что эта шляпа такого-то, и эта шляпа напоминает нам человека.

С этой точки зрения, следовательно, снимаются все проблемы. Во-первых, само по себе отношение между значением слова и словом рисуется как некоторое в высшей степени элементарное и простое. Во-вторых, исключается всякая возможность дальнейшего развития детской речи: если образовалась ассоциативная зависимость, то она дальше может уточняться, обогащаться, на месте одной зависимости могут быть 20, но сама ассоциативная связь развитию в собственном смысле слова не подлежит, если под развитием понимать процесс, при котором на следующей ступени возникает нечто новое, чего прежде не было. С этой точки зрения, развитие детской речи сводится исключительно к развитию словаря, т. е. к количественному увеличению, обогащению и уточнению ассоциативных связей, но развитие в собственном смысле этого слова отрицается вовсе.

Очень ясно формулирует это положение тот же ученик Эббингауза, когда говорит, что смысл детских слов приобретает раз и навсегда. Это тот капитал, который на всем протяжении жизни не подвергается изменению, не подвергается развитию, т. е. ребенок приобретает знания, развивается, а слово на протяжении детского развития остается неизмен-

ным. С этой точки зрения снимается и вопрос о появлении детской речи, ибо, с одной стороны, все сводится к медленному накоплению артикуляционных и фонационных движений, а с другой — к сохранению связей между предметом и обозначающим этот предмет словом.

Ассоциативная точка зрения давным-давно умерла и похоронена, и сейчас даже было бы бесполезно ее критиковать: ее неприемлемость настолько ясна, что на этом можно не останавливаться. Но, хотя она в целом давно похоронена, тем не менее представление, будто значение слова приобретает *раз и навсегда*, будто это единственное достояние ребенка, сохранилось и в последующих теориях. Мне кажется, что с рассмотрения этого и надо начать, чтобы построить правильную теорию детской речи. Исследования, шедшие за ассоциативной теорией, вопрос о развитии значений слов исключили из поля зрения. Они приняли на веру ассоциативную теорию, но понимали, что ассоциативная психология неправильно объясняет механизм возникновения словесных обозначений, и ставили себе задачу объяснить возникновение слов, но способом, который удовлетворял бы требованию *раз и навсегда*.

Далее исторически идет вторая группа теорий, типичный представитель ее — В. Штерн. Согласно теории Штерна, первое слово является фундаментальным шагом в детском развитии. Этот шаг тоже остается раз и навсегда. Однако он заключается не в простой ассоциативной связи между звуком и предметом, потому что такая ассоциативная связь есть и у животных (очень легко научить собаку поворачивать глаза и смотреть на предмет, который вы будете называть). Существенно, говорит Штерн, во-первых, что ребенок делает величайшее открытие в своей жизни: он узнает, что всякая вещь имеет свое имя, или (вторая формулировка того же самого закона) ребенок открывает связь между знаком и значением, т. е. открывает символизирующую функцию речи, то, что всякую вещь можно обозначить в знаке, в символе.

Эта точка зрения была очень плодотворна для фактических исследований, она открыла факты, которых не могла открыть ассоциативная теория. Она указала, что медленного и постепенного накопления ассоциативных связей в развитии

речи не происходит, но вслед за открытием происходит скачкообразный рост детского словаря.

Второй симптом, на который указывает Штерн, — переход ребенка от пассивного к активному увеличению словаря. Никто никогда не видел животного, научившегося понимать человеческие слова и спросившего бы название предмета, который не был назван. Для ребенка, говорит Штерн, характерно, что он знает столько слов, сколько ему было дано, а потом начинает спрашивать о названиях предметов, т. е. ведет себя так, как будто он понял: каждая вещь должна как-то называться. Штерн считает, что это детское открытие должно быть названо первым общим понятием ребенка.

Наконец, третий симптом заключается в следующем: у ребенка возникают первые вопросы о названии, т. е. активное увеличение словаря приводит к тому, что ребенок о всякой новой вещи спрашивает: «Что это?» По сути все три симптома принадлежат раннему детству, но вытекают из того открытия, о котором говорит Штерн.

Что говорит в пользу теории Штерна?

Во-первых, за нее говорят три указанных капитальной важности симптома, которые всегда позволяют узнать, произошел фундаментальный перелом в развитии речи ребенка или нет. Во-вторых, эта теория более глубоко освещает с точки зрения специфических особенностей человеческого мышления акт образования первого детского осмысленного слова, т. е. отрицает ассоциативный характер связи между знаком и значением. В-третьих, изменение в развитии речи, которое происходит, носит как бы катастрофический, почти мгновенный характер.

Таким образом, есть ряд данных, которые говорят, что штерновская теория нащупала что-то реальное, действительно происходящее в жизни ребенка. Но против теории говорит то, что она совершенно неверно толкует указанные моменты. Мне пришлось высказать эти мои соображения самому Штерну. В ответ я услышал, что ряд мыслей его самого волновал еще со времени создания теории, т. е. со времени написания книги «Die Kindersprache» («Детская речь»). Часть возражений высказана и другими критиками. Поэтому Штерн работает над изменением своей теории, но не в том

направлении, которое намечалось в моих возражениях, а в другом, о котором я скажу позже. Следы этой ревизии мы находим в последних работах Штерна.

Что говорит против этой теории? По-моему, некоторые факты капитального значения, которые надо назвать, чтобы расчистить почву для правильного решения вопроса.

Во-первых, невероятно, чтобы ребенок в 1 год или в 1 год 3 месяца был настолько интеллектуально развит и сам мог бы сделать такое фундаментальное открытие о связи знака и значения, образовать для себя первое общее понятие, чтобы он был таким теоретиком, который способен сделать величайшее обобщение, что всякая вещь имеет свое имя. То, что утверждает Штерн, есть сущность речи. Ведь для нас, взрослых, смысл речи заключается в том, что всякая вещь имеет свое имя. Трудно допустить, что ребенок 1,5 года открывает смысл речи. Это так не вяжется с интеллектуальным уровнем развития ребенка, который даже механизм спичечной коробки не может открыть, это так противоречит синкретическому мышлению ребенка! В. Штерн признает это возражение самым верным.

Во-вторых, экспериментальные исследования показывают: не только ребенок в 1,5 года не делает открытия о логической природе речи, но даже школьник еще не вполне понимает, что значит слово, не отдает себе отчета в том, что значит связь между предметом и словом, а многие взрослые люди, особенно отстающие в культурном развитии, и до конца жизни не осознают этого.

Как показали исследования Ж. Пиаже, А. Валлона и других, ребенок подчас и в школьном возрасте имеет тенденцию не понимать условности речи, а *рассматривать имя вещи как некоторый ее атрибут*. Например, когда вы спросите ребенка 3 лет, почему корова называется коровой, он вам ответит: «Потому что она имеет рога» или «Потому что она дает молоко», т. е. ребенок на вопрос о причине названия никогда не скажет, что это просто имя, что люди придумали такое условное обозначение. Он всегда будет искать объяснение для имени в свойствах самой вещи: селедка называется селедкой потому, что она соленая, или потому, что плавает в море; корова называется коровой потому, что дает молоко, а теленок

называется теленком, потому что он еще маленький и молока не дает.

Было произведено тестирование детей дошкольного возраста. Называли ряд предметов и спрашивали, почему эти предметы так называются: по признаку звука, условно и т. д. Предметы так называются, потому что это отвечает их свойствам, — таков был смысл ответов. Ребенок раннего возраста всегда опирается на свойства вещей. Это дало повод Валлону первому сказать, что ребенок и позже не понимает этой условности, а сохраняет представление о слове как об одном из атрибутов вещи, об одном из свойств вещи.

За ним Пиаже и другие авторы показали то же самое.

А. Валлон вспоминает известный гумбольдтовский лингвистический анекдот (между прочим, в последнюю империалистическую войну аналогичные факты были опубликованы лингвистами разных стран). В гумбольдтовском анекдоте русский солдат рассуждает, почему вода по-немецки называется *Wasser* (вассер), а по-французски так-то, а по-английски так-то. «Но ведь вода вода и есть, а не *Wasser*». Солдат считает, что наш язык правильный, а все остальные называют воду неправильно. Это для В. Гумбольдта (и мне так тоже кажется) основательный признак, симптом следующего: само по себе название вещи так тесно срастается с ней, что трудно даже представить, что это название может быть другим.

Следовательно, и экспериментальные работы показывают, что такого «открытия» ребенок в этом возрасте не делает.

Не буду излагать всех возражений против штерновской теории, отмечу только, что экспериментальный анализ первых детских вопросов показал: ребенок никогда не спрашивает о названии, но спрашивает о назначении или смысле вещей.

Самый главный недостаток теории Штерна, по-моему, допущенная в ней известная логическая ошибка, которая получила название в логике «*petitio principii*». Грубо это можно перевести «задом наперед» или «телега впряжена впереди лошади». Ведь суть дела заключается в следующем: вместо того чтобы сказать, каким образом возникает у ребенка общее понятие о речи, допускается, что оно с самого начала выводит-

ся ребенком. Это такая же ошибка, как та, когда думали, что язык возник из взаимного договора, что люди жили врозь, никогда не могли сговориться, а потом собрались вместе и условились: «Давайте это называть так, а это так». В чем недостаток этой теории? Она предполагает, что значение языка существовало до языка, что представление о языке и выгодах, которые он дает, существовало до возникновения языка.

То же самое делает и Штерн. Вместо того чтобы объяснить, как возникает у ребенка понимание связи между знаком и значением, как это понимание на разных ступенях жизни различно, он допускает, что вначале делается открытие, т. е. ребенок, не владеющий речью, уже владеет понятием, что такое речь. По этой теории, речь вытекает из понятия о ней, в то время как реальный ход развития заключается в том, что в процессе речи ребенок вырабатывает о ней известное представление.

Наконец, точка зрения Штерна совершенно исключает вопрос о развитии детской речи, ее смысловой стороны, ибо если в 1,5 года я сделал открытие, величайшее в своей жизни, то мне затем ничего не остается, как только делать выводы, которые мне нужны.

К. Бюлер в пародийной статье очень хорошо сказал, что Штерн изображает ребенка и его речевое развитие в виде рантье, который приобретает капитал, а потом стрижет купоны.

В зависимости от этого Штерн приходит к тем положениям, которые находятся в вопиющем противоречии со всеми данными фактических исследований. Как известно, основная идея монографии Штерна «Die Kindersprache» заключается в том, что речевое развитие в 5 лет уже заканчивается, а дальше происходят только небольшие изменения, в то время как современные исследования доказывают: ряд новых понятий становится возможным только в школьном возрасте. Мне кажется, что в штерновской концепции основной порок заключается в попытке отодвинуть самое важное в развитии к началу. Центральная идея Штерна именно в этом: все развивается, как лист из почки. На этом пути Штерн вступает в персоналистику. Поэтому у него и наблюдается тенденция отодвинуть развитие к самому началу, т. е. выдвигание на первое место начальных стадий развития и утверждение их

господствующего значения. Это есть и у других авторов — у К. Бюлера, А. Гезелла, которые утверждают, что, в сущности, все детское развитие вращается вокруг первых лет жизни.

Все это заставляет нас не принимать точку зрения Штерна. Надо сказать, что она в настоящее время в психологии уже оставлена. Вместо нее мы имеем ряд новых точек зрения. На них я остановлюсь коротко.

Бюлеровская точка зрения. То, что Штерн считает мгновенным открытием, является результатом микроскопического движения, нарастающего изо дня в день и растянутого на протяжении нескольких месяцев, т. е. здесь есть попытка показать, что это открытие молекулярной формации. Бюлер аргументирует свою теорию наблюдениями над глухонемыми детьми в венских школах.

Точка зрения А. Баллона. Ребенок действительно делает открытие в этом возрасте. Случайно или нет — другой вопрос. Валлон также склонен признавать такую «эврику» в детском сознании. Он считает, что ребенок делает открытие не случайно. Однако он открывает не общее понятие и правило, что всякая вещь имеет свое название, а только способ обращения с вещами. Если ребенок обнаружил, что некоторые вещи можно открывать (например, вы ему открыли крышку коробочки), он будет стараться открывать все предметы, даже те, у которых нет крышки. Вся история развития речи основана на том, полагает Валлон, что ребенку открыли возможность наименования вещи, что вещь можно называть. Это как бы новая деятельность с вещами, и, так как ребенок открыл ее в отношении одной вещи, он затем переносит ее и в отношении ряда других вещей. Таким образом, для Баллона ребенок открывает не логический смысл, не связь между знаком и значением, а новый способ игры с вещами, новый способ обращения с ними.

С точки зрения К. Коффки и всей структурной психологии, это первое открытие ребенка представляется в виде структурного акта. Ребенок открывает своеобразную структуру «вещь — имя» подобно тому, как обезьяна открывает функцию палки в той ситуации, когда плод лежит далеко и не

может быть получен иначе, как с помощью палки. Сейчас теория Коффки слилась с теорией Валлона.

Теории Бюлера, Коффки, Валлона более соответствуют фактам, чем теория Штерна, потому что они выросли из критики этой теории, но все они заключают в себе штерновский порок, который получен из ассоциативной теории, т. е. предположение, что все здесь происходит раз и навсегда: ребенок открывает структуру, способ обращения с вещами, он открывает то, что в отношении значения этих слов не подлежит изменению и развитию.

Таким образом, хотя эти теории смягчают интеллектуализм штерновской теории, идут против его самого главного идеалистического тезиса — выведения речи из понятия об этой речи, они в отношении происхождения речи столь же порочны, как штерновская теория, ибо допускают неизменность в возникновении и развитии детских слов. Попробуем в коротких словах показать самое существенное в современном учении о моменте рождения речи с тем, чтобы наметить тем самым и центральные точки кризиса первого года.

Начну с фактов. Кто внимательно наблюдает рождение детской речи, тот не может пройти мимо очень важного периода в ее развитии, который стал предметом пристального внимания в последнее десятилетие и еще мало освещен в учебниках. Между тем он имеет очень большое значение для понимания развития речи ребенка.

До сих пор мы говорили о двух периодах развития детской речи. Мы пытались установить, что еще в младенческом возрасте, когда у ребенка нет языка в собственном смысле слова, сама социальная ситуация развития приводит к возникновению у ребенка очень большой, сложной и многообразной потребности в общении со взрослыми. Из-за того, что младенец сам не ходит, не может приблизить и отдалить от себя предмет, он должен действовать через других. Ни один из детских возрастов не требует такого огромного числа форм сотрудничества, самого элементарного, как младенческий. Действия через других — основная форма деятельности ребенка. Этот возраст характеризуется тем, что ребенок лишен самого основного средства общения — речи. В этом и заключается чрезвычайно своеобразное противоречие в развитии

младенца. Ребенок создает ряд суррогатов речи. Мы уже останавливались на жестах, которые возникают у ребенка и приводят к такому, с точки зрения развития речи, важному жесту, как указательный. Таким образом устанавливается общение с окружающими.

Мы указывали ряд форм, замещающих речь, т. е. средств общения, которые, не будучи речевыми средствами, являются какой-то подготовительной ступенью для развития речи. Затем мы говорили о развитии речи в раннем детстве, когда ребенок усваивает в основном язык взрослых. Между первым периодом, его называют безъязычным в развитии ребенка, и вторым, когда у ребенка складываются основные знания родного языка, существует период развития, который В. Элиасберг предложил назвать автономной детской речью (W. Eliasberg, 1928). Элиасберг говорит, что ребенок раньше, чем начинает говорить на нашем языке, заставляет нас говорить на своем языке. Этот период и помогает нам понять, каким образом решается переход от безъязычного периода, когда ребенок только лепечет, к тому периоду, когда ребенок овладевает речью в собственном смысле слова. Переход от безъязычного к языковому периоду развития и совершается посредством автономной детской речи. Что это за период? Для того чтобы лучше ответить на вопрос, надо в коротких словах выяснить историю этого вопроса, историю введения этого понятия в науку.

Первым, кто описал автономную детскую речь и понял и оценил ее огромное значение, был, как это ни странно, Ч. Дарвин (1881), который прямо не занимался вопросами развития ребенка, но, будучи гениальным наблюдателем, сумел заметить, следя за развитием своего внука, что, прежде чем перейти к языковому периоду, ребенок говорит на своеобразном языке. Своеобразие заключается в том, что, *во-первых*, звуковой состав слов, употребляемых ребенком, резко отличается от звукового состава наших слов. Эта речь моторно, т. е. с артикуляционной, с фонетической стороны, не совпадает с нашей речью. Это обычно такие слова, как «пу-фу», «бо-бо», иногда обломки наших слов. Это слова, которые по внешней, звучащей форме отличаются от слов нашего языка.

Иногда они похожи на наши слова, иногда резко с ними расходятся, иногда напоминают наши искаженные слова.

Второе отличие, более существенное и более важное, на которое обратил внимание Дарвин, то, что слова автономной речи *отличаются от наших слов и по значению*. Известный пример Дарвина часто цитируется в учебниках. Его внук, однажды увидев утку, плавающую на пруду, подражая ли ее звукам или названию, данному взрослым, стал называть ее «уа». Эти звуки производились ребенком тогда, когда он у пруда видел утку, плавающую по воде. Затем мальчик стал называть теми же самыми звуками молоко, пролитое на столе, всякую жидкость, вино в стакане, даже молоко в бутылочке, очевидно, перенося это название из-за того, что там была вода, жидкость. Однажды ребенок играл старинными монетами с изображением птиц. Он стал их тоже называть «уа». Наконец, все маленькие круглые блестящие предметы, напоминающие монеты (пуговицы, медали), стали называться «уа».

Таким образом, если бы мы записали значения слова «уа» у ребенка, то мы нашли бы какое-то первоначальное значение, от которого происходят все остальные (утка на воде). Это значение почти всегда очень сложно. Оно не расчленено на отдельные качества, как значения отдельных слов, такое значение представляет собой целую картину.

От первоначального значения ребенок переходит к ряду других значений, которые вытекают из отдельных частей картины. От воды так стала называться лужица, всякая жидкость, впоследствии бутылка. От утки стали называться монеты с изображением орла, а от них — пуговицы, медали и т. д.

Можно привести много примеров значения автономного слова «пу-фу». Оно означает бутылку с йодом, сам йод, бутылку, в которую дуют, чтобы получить свист, папиросу, из которой пускают дым, табак, процесс тушения, потому что там тоже надо дуть, и т. д. Слово, его значение охватывает целый комплекс вещей, которые у нас никак не обозначаются одним словом. Эти слова со стороны значений не совпадают с нашими словами, ни одно из них не может быть полностью переведено на наш язык.

С автономной речью никогда не происходит так, что ребенок умеет сказать *йод, бутылка, папироса*, что он умеет не

только сказать и различить постоянные свойства предметов (йода, бутылки и т. д.), но только из каприза продолжает говорить «пу-фу». На самом деле ребенку недоступны и наши слова, и наши понятия.

Мы еще вернемся к анализу детских значений. Сейчас ограничимся установлением этого факта. Всякий сейчас согласится, что значение такого слова построено иначе, чем у нас.

Таким образом, мы нашли две черты, которые выделяют автономную детскую речь из общего хода развития языка ребенка. Первое отличие — *фонетическое* строение речи, второе — *смысловая сторона* детской речи. Отсюда вытекает *третья* особенность автономной детской речи, которую по достоинству оценил Дарвин: если эта речь в звуковом и смысловом отношениях отличается от нашей, то и общение с помощью такой речи должно резко отличаться от общения с помощью нашей речи. Общение возможно только между ребенком и теми людьми, которые понимают значение его слов. Не правда ли, мы с вами, не зная всей истории слова «уа», не поняли бы, что оно означало у внука Дарвина.

Это не есть общение, которое принципиально возможно со всеми людьми, как с помощью наших слов. Общение возможно только с людьми, посвященными в шифр детской речи. Поэтому немецкие авторы долго называли этот язык презрительно *Ammensprache*, т. е. языком кормилиц, нянек, который, как думали исследователи, искусственно создается взрослыми для детей и отличается тем, что он понятен только людям, воспитывающим данного ребенка.

Взрослые, стараясь приспособиться к детскому языку, действительно допускают искажения обычных слов, к которым приучают ребенка. Когда няня говорит ребенку «бо-бо» вместо «больно», то, конечно, мы имеем дело с искажением речи, которое допускают взрослые в общении с ребенком. В отношении детей более позднего возраста мы всегда допускаем другую ошибку: так как, с нашей точки зрения, ребенок маленький, то нам кажется, что и все вещи ему должны казаться маленькими. Поэтому ребенку младшего возраста мы говорим «домик», указывая на небоскреб, «лошадка», указывая на большую лошадь, упуская из виду, что большой дом и

большая лошадь должны казаться маленькому ребенку громадными и что правильно было бы сказать «домище» и «лошадища». Такие искажения действительно имеют место, но было бы неправильно сказать, что весь автономный детский язык есть язык кормилиц и нянек. Факт, что раньше, чем овладеть нашей артикуляцией и фонетикой, ребенок овладевает какими-то рудиментами слов и рудиментами значений, не совпадающими с нашими. Если даже мы были бы посвящены в значения детских слов, то понять ребенка можно не иначе, как в какой-нибудь конкретной ситуации. Если ребенок скажет «уа», то это может быть пуговица, молоко, утка на воде, монета. Вы не знаете, что он имеет в виду. Если на прогулке в саду ребенок кричит «уа» и тянется вперед, это значит: он хочет, чтобы его поднесли к пруду. Если же он в комнате говорит «уа», то значит, что он хочет играть пуговицами.

Общение с детьми в этот период возможно только в конкретной ситуации. Слово может быть употреблено в общении только тогда, когда предмет находится перед глазами. Если предмет перед глазами, то и слово становится понятным.

Мы видим, что трудности понимания очень велики. По моим представлениям, *одна из самых нужных гипотез та, которая доказывает, что все гипобулические проявления ребенка вытекают из трудностей взаимного понимания.*

Значит, мы нашли и третью особенность автономной речи: она допускает общение, но в иных формах и иного характера, чем то общение, которое становится возможным для ребенка позже.

Наконец, последняя, *четвертая* из основных отличительных особенностей автономного языка заключается в том, что возможная связь между отдельными словами также чрезвычайно своеобразна. Этот язык обычно аграмматичен, не имеет предметного способа соединения отдельных слов и значений в связную речь (у нас это осуществляется при помощи синтаксиса и этимологии). Здесь господствуют совсем другие законы связывания и объединения слов — законы объединения междометий, переходящих друг в друга, напоминающих ряд бессвязных восклицаний, которые мы издаем иногда в сильном аффекте и волнении.

Вот четыре основные особенности, с которыми мы сталкиваемся при изучении автономной детской речи. Я считаю, что они все были более или менее ясно осознаны Дарвином, который первым описал речь своего внука. Несмотря на то что это было сделано Дарвином, по-настоящему его наблюдения не были оценены и поняты. Цитировались многие примеры из его наблюдений, но никто не сумел их обобщить и понять, что дело идет о каком-то своеобразном периоде в развитии детской речи. Поэтому учение об автономной детской речи вслед за появлением дарвинской статьи несколько заглохло, хотя у ряда исследователей при точной записи первых детских слов накапливался большой фактический материал, характеризовавший автономную речь. Никто не понимал, что дело идет об особом периоде в развитии детской речи.

Изучение этого вопроса оживилось благодаря наблюдениям известного немецкого ученого К. Штумпфа. Он вел наблюдения над собственным ребенком, который развивался очень своеобразно. Сын Штумпфа первые несколько лет (3—4 года) говорил с помощью автономной детской речи, т. е. не так, как обычный ребенок, который объясняется с помощью этой речи только в конце 1-го и на 2-м году жизни. Мальчик понимал язык окружающих людей, но отвечал всегда на своем языке. Так как это был язык развитой (он разрабатывался ребенком несколько лет), он имел сложные законы объединения и построения отдельных слов. Ребенок пользовался своим языком, отказываясь говорить по-немецки до тех пор, пока в один прекрасный день родители, вернувшиеся домой вечером, не узнали от няни (или гувернантки), что ребенок вдруг перешел на обычный немецкий язык, оставив автономную речь. Эта история представляет собой исключение, а не правило. Это аномалия детского развития, если на стадии автономной речи ребенок задерживается несколько лет. Но благодаря задержке на несколько лет автономная речь получила пышное развитие, и ее законы могли быть изучены с такой полнотой, с какой они не могли бы быть выяснены, если бы период тянулся несколько месяцев, между

концом 1-го и третьей четвертью 2-го года, как это бывает обычно при нормальном развитии.

Однако на сообщение Штумпфа смотрели как на курьезный случай. Потребовалось несколько десятилетий научной работы, чтобы заметить два основных факта, которые сейчас составляют основу учения об автономной детской речи.

Первый факт заключается в том, что автономная детская речь представляет собой не редкий случай, не исключение, а правило, закон, который наблюдается в речевом развитии всякого ребенка. Закон можно сформулировать в следующем виде: прежде чем ребенок от безъязычного периода развития переходит к овладению языком взрослых, он обнаруживает в развитии автономную детскую речь. Я уже указал на особенности, отличающие ее. Теперь должно стать понятным название *автономная*, не вполне удачное, но более или менее закрепившееся в науке и в современной литературе. Речь называют автономной, потому что она построена как бы по собственным законам, отличным от законов построения настоящей речи. У этой речи другая звуковая система, другая смысловая сторона, другие формы общения и другие формы связывания. Поэтому она и получила название автономной.

Таким образом, первое положение заключается в том, что автономная детская речь — необходимый период в развитии всякого нормального ребенка.

Второе положение: при многих формах недоразвития речи, при расстройствах речевого развития автономная детская речь выступает очень часто и определяет особенности аномальных форм речевого развития. Например, задержка нередко выражается прежде всего в том, что у ребенка затягивается период автономной речи. Другие речевые расстройства в детском возрасте также приводят к тому, что автономная речь задерживается иногда на несколько лет и все же выполняет основную генетическую функцию, т. е. служит мостом, по которому ребенок переходит от безъязычного периода к языковому. В развитии нормального и аномального ребенка автономная речь играет существенную роль.

Нельзя сказать, что ребенок целиком получает эту речь от нянек или кормилиц, т. е. что это язык кормилиц. Это язык самого ребенка, ибо все значения устанавливаются не корми-

лицей, а самим ребенком, ибо часто ребенок создает свои «бо-бо» из обломков нормально произносимых слов. Например, мать говорит «стакан» — полное слово, а у ребенка получается «кан» или что-то другое.

Во всяком нормально протекающем детском развитии мы можем наблюдать автономную речь, для которой характерны три момента. *Первый момент.* Речь моторно, т. е. с артикуляционной, фонетической стороны, не совпадает с нашей речью. Это обычно такие слова, как «пу-фу», «бо-бо», обломки наших слов; иногда это, как говорят теперь исследователи, напоминает радикальный язык, т. е. язык, в котором существуют только корни, а не оформленные слова. По значению они не совпадают ни с одним нашим словом, ни одно значение этого «пу-фу» или «бо-бо» не может быть полностью переведено на наш язык. Если мы возьмем общеизвестный пример Дарвина, наблюдавшего за внуком, у которого «уа» раньше обозначало утку, плавающую в воде, а затем жидкость, затем монету с изображением орла, затем пуговицу, затем вообще всякий кругленький предмет, то и здесь увидим то же самое. Есть много примеров того, как детское слово, его смысловое значение, охватывает комплекс вещей, которые у нас не обозначаются одним словом.

Вторая особенность. Значения автономной речи не совпадают со значением наших слов.

Третья особенность. Наряду со своими словами у ребенка существует понимание и наших слов, т. е. ребенок до того, как начинает говорить, понимает ряд слов. Он понимает нами оформленные слова: «встань», «сядь», «хлеб», «молоко», «горячо» и т. д., и это не мешает наличию второй речи. Поэтому Г. Идельбергер и другие склонны думать, что автономная детская речь существует рядом или в известной связи с нашей речью.

Наконец, *последнее.*

Автономная детская речь и ее значения вырабатываются при активном участии ребенка.

Факт, что в развитии каждого ребенка существует период автономной детской речи. Начало и конец ее знаменуют начало и конец кризиса первого года жизни. О ребенке, имеющем автономную речь, действительно невозможно сказать,

есть ли у него речь или нет, потому что у него и нет речи в нашем смысле слова, и нет бессловесного периода, поскольку он все же говорит, т. е. мы имеем дело с тем искомым переходным образованием, которое означает границы кризиса.

Некоторые авторы настолько впали в крайность при критике этой теории, что утверждают: этот язык исключительно создается самим ребенком. В. Элиасберг, например, считает, будто ребенок заставляет говорить с ним на его языке. Но было бы неправильным сказать, что это язык самого ребенка. В отдельных случаях это верно, например, когда ребенок К. Штумпфа 5 лет не хотел разговаривать на другом языке, хотя великолепно понимал, что ему говорят. Но этот язык никак не может рассматриваться ни как *Ammensprache*, ни как строго автономный язык — он всегда результат взаимодействия ребенка с окружающими людьми.

Ознакомившись с некоторыми основными особенностями автономной детской речи, перейдем к фактам, которые взяты из наблюдений за развитием нормальных и аномальных детей и которые помогут нам представить себе яснее некоторые особенности этого периода, чтобы можно было сделать вывод о развитии детской речи. Приведу примеры из словаря детей (ясельных или домашних) на 2-м году жизни, находящихся на стадии автономной детской речи.

Но́на — 1 год 3 мес. Девочка из ясельной группы. Всего у нее 17 отдельных слов автономной речи. Среди них «кх-х», что означает кошку, мех и все меховые вещи, затем волосы, в частности длинные волосы. Мы имеем дело со словом, которое в фонетическом отношении построено иначе и значение которого, правда, не так богато, как значение «уа» в примере Дарвина, но которое строится не так, как значения наших слов. Вначале «кх-х» обозначает кошку по звуковому сходству, а затем по сходству ощущения от меха кошки оно переносится на всякий мех, а затем на волосы.

Более интересные сложные образования слова мы наблюдаем у детей, когда автономная речь несколько задержалась или когда мы располагаем дневниками, которые велись долгое время.

Энгелина — 1 год 3 мес. У нее слово «ка» имело 11 значений на всем протяжении его развития. Первоначально (в 11 меся-

цев) это желтый камень, которым девочка играет. Затем так же обозначается яичное мыло, а затем все камни любого цвета и любой формы. Затем до 1 года 1 месяца так обозначается каша, потом большие куски сахара, потом все сладкое, кисель, котлетка, катушка, карандаш и мыльница с мылом. Здесь значение распространилось от желтого камня на желтое мыло. Это понятно. Дальше так же называется любой камень, это тоже понятно. Дальше все сладкое, как кисель, может получить это значение, раз сахар так называется. Но карандаш, катушка не стоят ни в каком отношении по сходству признаков к этим предметам. «Ка» в данном случае представляет собой начало слов «карандаш», «катушка» в языке взрослых. Тут звуковое сходство. Ребенок улавливает только начальное «ка».

Одни предметы входят в состав значения этого слова по одному признаку, другие — по другому. Например, желтое мыло вошло по признаку цвета, кисель — по признаку сладкого, камень — по признаку твердого, а катушка, карандаш — по звуковому сходству. Все эти значения образуют семью предметов, которые обозначаются одним словом «ка». Можно ли понимать это «ка»? Отец этой девочки — физиолог, ведший дневник, пишет, что слово представляло загадку, потому что мучительно трудно было угадать, что ребенок имеет в виду, говоря «ка», и понимание всегда решалось с помощью *наглядной* ситуации. Здесь мы видим ясную иллюстрацию ситуационного понимания и невозможность понимания значения слов, когда они оторваны от конкретной ситуации.

Наши слова могут замещать ситуацию, а слова автономной речи не имеют этой функции, а имеют только назначение выделить в ситуации что-то одно. Они имеют указательную функцию и функцию наименования, но не имеют функции значащей, которая может представлять отсутствующие предметы и значения.

Это положение относится к основным свойствам автономной детской речи. Слова автономной речи имеют индикативную и номинативную функцию, но не имеют сигнификативной функции. Они не обладают еще возможностью замещать отсутствующие предметы, но могут в наглядной

ситуации указывать на ее отдельные стороны или части и давать этим частям название. Поэтому с помощью автономной речи ребенок может разговаривать только о том, что он видит, в отличие от использования развитой речи, когда мы можем разговаривать о предметах, не находящихся перед глазами.

Следующее отличие автономной детской речи от нашей — это отношение, существующее между отдельными значениями слов. Для развития детских понятий, детских слов самым существенным является развитие системы отношений общности между значениями отдельных слов. В клинике речи экспериментально-дефектологического института (ЭДИ) был одно время ребенок, который знал слова *стол*, *стул*, *шкаф*, но не знал слова *мебель*. Между тем для развития детской речи существенным моментом является возникновение отношений между значениями. Слово *мебель* не просто очередное слово в ряду таких слов, как *стол*, *шкаф*. Слово *мебель* — высшее понятие, которое включает в себя все предыдущие. Этот самый существенный момент не свойствен автономной детской речи. Признаком, по которому всегда может быть отличена автономная детская речь от речи, перешедшей уже на высшую ступень, является отсутствие отношений общности между отдельными значениями слов.

Что такое отношение общности? Отношениями общности мы будем называть отношения значений таких слов, как, скажем, *мебель* и *стул*. Одно — высшее понятие, а другое — низшее. Отношение *стол* и *стул* не является отношением соподчинения.

В автономной детской речи отношений общности не существует. По словарю ребенка видно, что его речь состоит из слов, так сказать, лежащих рядом друг с другом, а не относящихся друг к другу в виде известной иерархии. Наоборот, более частные значения указываются внутри одного слова, например: «ка» — желтый камень и все камни любого цвета, мыльница с мылом вообще и специально желтое мыло. Разная степень общности существует внутри значения одного и того же слова, а сами эти слова ни в каком отношении общности друг к другу не стоят.

Если вы возьмете любой словарь автономной речи, вы не

найдете там слов, которые бы находились друг к другу в таком отношении, как *мебель* и *стол*, *стул*; *цветок* и *роза*, т. е. чтобы значения слова были различны по общности и стояли в определенном отношении друг к другу. Получается впечатление, что в автономной детской речи значения слова еще непосредственно отражают тот или иной предмет, ту или иную ситуацию, но не отражают связи предметов между собой, кроме той ситуационной связи, которая дана в наглядной картине, составляющей содержание первоначального значения слова в автономной речи. Отсюда вытекает, что значение слова автономной речи не постоянно, а ситуационно. Одно и то же слово сейчас означает одно, а в другой ситуации — другое. Слово «ка» в этом словаре может означать, как мы видели, 11 различных вещей, и в каждой новой ситуации слово будет означать нечто новое. Значение слов не постоянно, а изменчиво в зависимости от конкретной ситуации. Это значение, повторяем, не предметное, а ситуационное. Для нас каждый предмет имеет название независимо от того, в какой ситуации он находится, а в автономной детской речи предмет носит разное название в зависимости от ситуации.

Возьмем пример из аномального развития. Исследуется один из детей в клинике. Ребенок использует слова: *зеленина* — светлые цвета и *синина* — темные цвета. Если вы дадите ребенку два листа: светло-желтый и темно-желтый, то первый называется *зеленина*, а второй — *синина*. Если же вы дадите ребенку тот же самый темно-желтый лист и рядом кладете коричневый, то уже желтый получает название *зеленина*, а коричневый — *синина*. Один и тот же цвет называется по-разному в зависимости от того, что лежит с ним рядом. Ребенок обозначает светлое и темное, но абсолютного цветового качества для него не существует. Есть сравнительная степень: более светлый, более темный. Значение слова еще лишено предметного постоянства.

Аналогичен пример из наблюдений над сыном Штумпфа, который одни и те же цвета называл по-разному. Зеленое на белом фоне и зеленое на черном фоне имело разное название в зависимости от структуры, на которой цвет воспринимается.

Мальчик Женя — 5 лет 6 месяцев — принадлежит к груп-

пе детей, которые слышат, но поздно начинают говорить и у которых с трудом развивается самостоятельность. Родители обратились в клинику с жалобой, что у ребенка отсутствует правильная развитая речь и что он плохо понимает речь других. Жалоба на плохое понимание обычно сопровождает детей, которые пользуются автономной речью. В патологии автономная речь по звуковой и смысловой природе отличается от обычной речи и потому представляет большие трудности при общении ребенка с другими детьми и взрослыми. Часто нужен переводчик, который знает значение искаженных слов и может их переводить на наш язык. Примером словаря Жени могут быть слова, значение которых выяснено в разговоре с ним при назывании картинок. *Очки узки* значит *глазки*, *кон* — *лошадь* и др. В его словах мы видим первые фразы.

Когда автономная речь задерживается у ребенка, который достаточно хорошо понимает речь взрослых, возникает потребность в связной передаче, и ребенок даже в автономной речи становится на путь образования фраз. Но эти *фразы* из-за того, что речь лишена синтаксической связанности, мало напоминают наши. Они больше напоминают простое нанизывание слов или искаженные фразы нашего языка: «Ты меня взять» и т. д.

И еще два случая, которые могут служить конкретной иллюстрацией.

Ребенок называет словом *труа* — *гулять, уходить на прогулку*, потом этим обозначаются все принадлежности для гулянья: ботинки, галоши, шапка. Потом *труа* обозначает, что молоко выпито, т. е. оно ушло гулять.

Ф. А. Рау рассказывал о девочке, у которой автономная речь была очень развита и обнаруживала особый тип словообразования, существующий в некоторых языках. Например, «ф-ф» — обозначало *огонь*, «динь» — *предмет, который движется*, отсюда «фадинь» — *поезд, а кошки* — «тпру-динь». Это сложное словообразование из отдельных корневых слов при автономной детской речи, которая не перерастает вовремя в обычную речь. Мы имеем здесь дело с гиперболическими формами.

У одного мальчика встречаются такие общие категории,

как *насекомые, птицы*. «Петук» (петух) означает у него наше общее слово *птица*. Такие более устойчивые обозначения относятся к признакам богато развитой автономной речи и позволяют думать о хороших возможностях перехода от автономной речи к настоящей.

Хотелось бы еще показать значение автономной детской речи для той или иной ступени развития, на которой находится ребенок, показать, как отражается развитие детской речи на особенностях мышления ребенка, какие особенности его мышления должны вытекать из особенностей автономной речи. Мне кажется, есть несколько таких особенностей, которые очень легко установить после того, как мы выяснили природу автономной детской речи.

Во-первых, как сказано, значение слов в автономной детской речи всегда ситуационно, т. е. оно получает свою реализацию, когда вещь, обозначаемая словом, находится перед глазами. Следовательно, на стадии автономной речи не существует еще возможности словесного мышления, оторванного от наглядной ситуации. Как только слово оторвано от наглядной ситуации, оно не может реализовать своего значения. Мыслить с помощью слов вне наглядной ситуации ребенок не может. Следовательно, на стадии автономной детской речи мышление ребенка приобретает какие-то начальные черты словесного речевого мышления, но такого, которое еще не может быть оторвано от наглядного. Связь словесного мышления с наглядным проявилась наиболее резко в том, что в словах возможны только такие отношения, которые отражают непосредственные отношения вещей между собой, когда значения слов автономной речи не находятся в отношении общности друг к другу, т. е. одно значение не имеет отношения к другому значению, как, скажем, *мебель* имеет отношение общности к слову *стул*.

Во-вторых, как благодаря этому могут соединяться слова между собой? Только так, как соединены предметы перед глазами ребенка. Скажем, *поезд идет (пот идет)*. Они могут соединяться только таким образом, чтобы отражать связь непосредственных впечатлений. Связи вещей, устанавливаемые с помощью мышления, на этой ступени развития автономной речи еще недоступны для мышления. Поэтому мыш-

ление носит еще чрезвычайно несамостоятельный характер. Оно составляет как бы подчиненную часть восприятия ребенка, его ориентировки в окружающем, ряд аффективно-волютивных мыслей, высказываний ребенка, в которых интеллектуальное содержание находится на втором плане.

Что значит аффективно-волютивное содержание детских слов? Это значит: то, что ребенок высказывает в речи, соответствует не нашим суждениям, а скорее нашим восклицаниям, с помощью которых мы передаем аффективную оценку, аффективное отношение, эмоциональную реакцию, волевую тенденцию.

Если мы проанализируем содержание автономной детской речи и ту ступень мышления, которая ей соответствует, то найдем, что, поскольку автономная детская речь передает аффективное содержание, она еще не отчленена от восприятия. Она передает воспринимаемые впечатления, она констатирует, но не сводит, не умозаключает. Она полна волютивных, а не интеллектуальных моментов, связанных с мышлением в собственном смысле слова.

Таким образом, мы считаем, что автономная детская речь не только представляет собой чрезвычайно своеобразный этап в развитии детской речи, но и что этот этап соответствует своеобразному этапу в развитии мышления. В зависимости от того, на какой ступени развития находится речь, мышление обнаруживает определенные особенности. Прежде чем речь ребенка не достигнет известного уровня развития, его мышление также не может перейти за известный предел. Этап, с которым мы сталкиваемся, одинаково характеризует как своеобразный период в развитии речи, так и своеобразный период в развитии детского мышления.

Когда нормальный ребенок переживает период автономной детской речи? Мы говорили, что в кризисе первого года жизни, т. е. в тот переломный период, когда ребенок проделывает путь от младенчества к раннему детству. Начинается это обычно в самом конце первого года, а заканчивается на 2-м году. В кризисе первого года жизни нормальный ребенок использует автономную детскую речь. Ее начало и конец знаменуют начало и конец кризиса первого года жизни.

Значит ли это, что автономную детскую речь мы рассмат-

риваем как центральное новообразование критического возраста? Мне кажется, да. Но эта точка зрения разработана недостаточно, и поэтому надо очень осторожно заключать относительно природы новообразований того или иного критического возраста. Во всяком случае, появление автономной детской речи как переходной формы от бессловесной к словесной представляет собой один из самых важных фактов.

Мы выделяли в кризисе и другие моменты — становление ходьбы, гипобулические и аффективные вспышки ребенка и т. д., но ведь всегда задача заключается не в том, чтобы рядом положить несколько новообразований, а в том, чтобы найти центральные среди них. Ведь новообразования важно понять с точки зрения того целого, что происходит в возрасте, что знаменует новый этап в развитии, структуру всех новых изменений.

Можно ли считать, что автономная детская речь просто первая фаза развития речи, принципиально от нее не отличающаяся, и что, следовательно, нет разницы между изучением автономной детской речи и теорией открытия Штерна? Можно ли поставить вопрос так, что автономная речь по своей сущности является нашей речью? Может быть, она совпадает с ней не в построении слов, не в значении, но «нутро» их одинаково?

Я бы ответил так: «нутро» — сущность автономной детской речи — и наше и не наше, и в этом все ее своеобразие как переходного образования между бессловесным и словесным общением. В чем она наша и что из нее может родиться? Что она наша речь — настолько ясно, что на этом не нужно останавливаться. Гораздо важнее сказать, в чем она не наша. Мне кажется, не наша она не только в том смысле, что слово не так звучит и имеет другое значение, она не наша в более глубоком смысле: ее принцип построения совершенно другой, чем нашей речи, так как она вообще не имеет постоянных значений. Приведу параллели, аналоги различий. Возьмем поведение обезьян в опытах Келера. Животное, как известно, в некоторых случаях употребляет ящик или палку в качестве орудия. С внешней стороны сущность этой операции та же самая, что и у человека, когда он употребляет орудие, и это дало Келеру повод утверждать, будто употребление

палки шимпанзе по действию и типу сходно с действием человека.

Критики говорят: но какое же это употребление орудия, когда стоит сесть кому-нибудь на ящик, который обезьяна употребляет как подставку, и ящик перестает быть орудием, превращается в вещь для лежания и сидения, а обезьяна в этой ситуации мечется по площадке, пытается подпрыгнуть к плоду, устает, садится на ящик, на котором лежит другая обезьяна, и утирает пот? Следовательно, она ящик видит, но не может использовать в этой ситуации как орудие. Что это за орудие, которое вне активной ситуации теряет свойства орудия? Келер и сам говорит, что примитивный человек, употребляя для копания земли палку, приготавливает ее заранее. Между тем в ситуации обезьяны имеется уже что-то новое, но это совсем не то, что у примитивного человека, хотя близко к нему стоящее что-то, из чего может родиться употребление орудия, но самого употребления орудия здесь еще нет.

Нечто вроде этого наблюдается и в автономной детской речи. Представьте себе речь, в которой слова не имеют никакого постоянного значения, а в каждой новой ситуации обозначают нечто иное, чем в предшествующей. В примере, который я приводил, слово «пу-фу» означает в одном случае бутылку с йодом, в другом — сам йод и т. д. Следовательно, подобное слово, конечно, отличается от слов того этапа, когда они имеют постоянное значение. Здесь символизации еще вообще нет. Слова автономной детской речи отличаются и от слов той стадии, когда в сознании образуются какие-то обобщенные значения, более или менее устойчивые и постоянные. Здесь само слово обозначает все и тем самым ничего.

Что стоит в начале всякого символа? При всей фантастичности и при всей спорности целого ряда положений теории Н. Я. Марра, одно положение мне кажется бесспорно: первоначальные слова человеческого языка, как он выражается — первое слово, обозначали все или очень многое. И первые детские слова обозначают почти все. Но какие это слова? Слова типа «это» или «то»; они приложимы к любому предмету. Можем ли мы сказать, что это настоящие слова? Нет, это только индикативная функция самого слова; из нее

впоследствии вырастает нечто символизирующее, но пока слово, которое обозначает все, есть просто голосовой указательный жест, он сохраняется во всех словах, потому что каждое слово человека указывает на определенный предмет.

Наконец, последнее различие.

Если представить себе дело так, как Штерн (значение слова, связь значения слова со словом есть очень простая, элементарно организованная вещь), то, конечно, «нутро» либо такое, либо не такое, но тем и драгоценнее изучение автономной детской речи, что оно позволяет раскрыть «нутро» слова, ряд его функций, например индикативную. Дальше мы узнаем, что в детском возрасте возникает и номинативная функция слова. Это важный переход (в «пу-фу» еще нет сигнификативной функции).

Говоря об автономной детской речи, мы имеем в виду не однослойное, а многослойное построение «нутра». Автономную детскую речь можно представить себе только как переходный этап развития, который по отношению к настоящей речи есть одновременно и наша речь и не наша, т. е. она что-то содержит и от нашей речи, но многое в ней — не от нашей. Мы знаем, что дети, которые не поднимаются над автономной речью, т. е. идиоты и афазики, по сути дела, остаются без речи, хотя их автономная детская речь, с нашей точки зрения, кажется символом. Например, афазик вместо *бутылка* говорит «пу-фу». Он может словом «пу-фу» обозначать ряд понятий.

Для ребенка речь еще не существует в его сознании как осознанный принцип символизации, и поэтому разница с «открытием» Штерна колоссальная. Другое дело — показать, как через переходные образования возникает такое явление, как начальная стадия детской речи. В этом смысле мы наблюдаем ряд скачков в развитии детской речи не только на границе автономной и неавтономной, но и в последующем ее развитии.

Понимание периода возникновения и становления детской речи позволяет проникнуть так глубоко в ход ее развития, что делается возможным прийти к правильным теориям речевого развития и вскрыть недостатки построений буржуазной науки, касающихся этой проблемы.

Мы не должны терять из виду других новообразований: ходьбу, гипобулические припадки и т. д.

Так как я сам себе напоминаю об осторожности, то не решился бы сейчас пускаться в теоретические рассуждения и вынужден ограничиться тем, чтобы показать, где, с моей точки зрения, в каком направлении следует искать то общее изменение, с которым мы имеем дело в описываемом критическом возрасте. Мне кажется, что речь относится к центральному новообразованию возраста.

Мне представляется, что развитие ребенка, рассматриваемое с точки зрения ступеней в развитии личности, с точки зрения отношений ребенка со средой, с точки зрения основной деятельности на каждой ступени, тесно связано с историей развития детского сознания. Если бы я хотел формально ответить на этот вопрос, я мог бы указать на известные слова К. Маркса о том, что «сознание есть отношение к среде». Но и по существу верно, что отношение личности к среде характеризует ближайшим образом строение сознания, и, следовательно, мне кажется, что изучение возрастных ступеней и их новообразований с точки зрения сознания является законным приближением к правильному разрешению этого вопроса. А выгода здесь немалая, потому что изучать факты, характеризующие сознание, современная наука еще не умеет. Что речь стоит в теснейшей связи с сознанием, не подлежит сомнению. Я не хочу допустить ошибки и, указывая на отношение к среде, на сознание, на речь, не хочу свести все к речи. Я ведь должен идти и сверху и снизу, от таких симптомов, как зубы, ходьба, детская речь, я должен быть заинтересован и первыми и вторыми актерами этой драмы. Мне кажется, что изучение изменений детского сознания и изучение речи теоретически является центральным для понимания всех остальных изменений, с которыми мы здесь имеем дело.

Теоретически осмыслить возраст — значит найти такое изменение личности ребенка как целого, внутри которого все эти моменты стали бы нам ясны, одни в качестве предпосылок, а другие — известных моментов и т. д.

Но трудно понять непосредственно, в каком отношении изменение в строении сознания стоит к приобретению речи.

Обыкновенно все ограничивались указанием на их родство или же на то, что и то и другое отличает человека от животного и появляется как специфически человеческое достояние; или же, обращаясь к помощи аналогии (что и я раньше делал), утверждали, что речь в отношении социального пространства ребенка играет такую же роль, как ходьба в отношении физического. Аналогия эта имеет весьма небольшую ценность. Ни одна из известных мне работ не решает простого вопроса, в каком отношении между собой находятся эти новообразования.

С точки зрения генетической мы говорили о том, чем отличаются основные приобретения ребенка в критические возрасты. Делает ли ребенок новые приобретения в критическом возрасте или развитие производит разрушительную работу? На этот вопрос мы ответили бы положительно. Мы неоднократно видели, что в критическом возрасте, как и во всей эпохе развития, ребенок делает новые приобретения, иначе развитие не было бы развитием.

Но чем отличаются приобретения ребенка в критическом возрасте? Они носят преходящий характер. Приобретение критического возраста никогда не останется на последующую жизнь, в то время как приобретения, которые делает ребенок в стабильном возрасте, сохраняются. В стабильном возрасте ребенок научается ходить, говорить, писать и т. д. В переходном возрасте ребенок приобретает автономную речь. Если она сохраняется на всю жизнь, то это ненормальность.

В автономной детской речи мы находим разнообразные формы, типичные для кризиса первого года. Начало этой формы и конец детской речи можно рассматривать как симптомы начала и конца критического возраста.

Возникает настоящая речь, и автономная речь исчезает вместе с окончанием критического возраста; хотя особенностью приобретения этих критических возрастов является их преходящий характер, но они имеют очень большое генетическое значение: они являются как бы переходным мостом. Без образования автономной речи ребенок никогда не перешел бы от безъязычного к языковому периоду развития. По-настоящему приобретения критических возрастов не унич-

тожаются, а только трансформируются в более сложное образование. Они выполняют определенную генетическую функцию при переходе от одной стадии развития к другой.

Переходы, возникающие в критические возрасты, и в частности автономная детская речь, бесконечно интересны тем, что они представляют собой участки детского развития, в котором мы видим обнаженную диалектическую закономерность развития.

Раннее детство

Подходя к изучению каждого возраста, и раннего детства в том числе, мне кажется, раньше всего надо спросить, какие новообразования возникают в данном возрасте, т. е. что в процессе развития на данной ступени создается нового, не бывшего на предыдущих ступенях, ибо сам процесс развития заключается, по-видимому, в первую очередь в этом возникновении новых образований на каждой ступени процесса. Новообразования возникают к концу каждого возраста, представляя собой результат происшедшего в этот период развития. Задачей анализа является, во-первых, прослеживание пути, генезиса новообразования, во-вторых, описание самого новообразования и, в-третьих, установление связи между новообразованием и последующими этапами развития.

Что является центральным новообразованием раннего детства, т. е. что же создается в развитии и что, таким образом, закладывается как фундамент для последующего развития? Это и есть центральный вопрос. Для того чтобы подойти к решению вопроса, я хотел бы прежде всего накопить известный материал, т. е. рассмотреть некоторые важнейшие проблемы этого вопроса с тем, чтобы сделать потом из них выводы. Необходимо рассмотреть их по отдельности и затем перейти к некоторым обобщениям.

Остановимся прежде всего на отношении ребенка к внешней действительности, к внешней среде. Тут есть ряд моментов, которые нам следует охарактеризовать для того, чтобы представить себе отношение ребенка к внешней дейст-

вительности на этой ступени развития. Мне кажется, можно считать хорошо экспериментально показанным своеобразное отношение ребенка к ситуации, в смысле его поведения и действия в ней.

Мне представляется, что лучше других экспериментально показал это отношение известный немецкий ученый, структурный психолог К. Левин. Ему мы обязаны лучшими из работ, выясняющими эту сторону. Он же пытался дать теорию своеобразного поведения ребенка раннего возраста во внешней ситуации.

В чем главные черты, характеризующие поведение ребенка? Схематично укажу важнейшие. Это *Situationsgebundtheit* и *Feldmassigkeit*, т. е. связанность самой ситуацией. Ребенок входит в ситуацию, и его поведение целиком определено ситуацией, входит в нее как какая-то ее динамическая часть. А под *Feldmassigkeit* Левин имеет в виду всякую ситуацию, которая структурной психологией рассматривается как поле деятельности человека и деятельность человека рассматривается в связи со структурой этого поля. Действия ребенка, по мнению Левина, на этой стадии развития — всецело абсолютно «полевые» действия, т. е. исключительно приуроченные к структуре того поля, в котором сейчас протекает действие в восприятии ребенка.

Эксперимент показывает, в чем это заключается: от каждого предмета исходит как бы аффект, притягательный или отталкивающий, побуждающая мотивация к ребенку. Каждый предмет «тянет» ребенка к тому, чтобы он его потрогал, взял в руки, пощупал или, наоборот, не касался его; предмет приобретает то, что Левин называет *Aufforderungscharakter* — известный повелительный характер. Всякой вещи присущ какой-то аффект, настолько побудительный, что он приобретает для ребенка характер «принудительного» аффекта, и поэтому ребенок в этом возрасте находится в мире вещей и предметов, как бы в силовом поле, где на него действуют все время вещи, притягивающие и отталкивающие. У него нет равнодушного или «бескорыстного» отношения к окружающим вещам. Как образно говорит Левин, лестница манит ребенка, чтобы он пошел по ней; дверь — чтобы он ее закрыл и открыл; колокольчик — чтобы он в него позвонил; коробоч-

ка — чтобы он ее закрыл и открыл; круглый шарик — чтобы он его покати́л. Словом, каждая вещь заряжена для ребенка в этой ситуации такой аффективной притягивающей или отталкивающей силой, имеет аффективную валентность для ребенка и соответствующим образом провоцирует его на действие, т. е. направляет его.

Чтобы понять, как действует ребенок раннего возраста в той или иной ситуации, мы можем привести отдаленную аналогию с тем, как мы себя ведем, если в какой-либо ситуации мы тоже находимся в ее власти. У нас это бывает уже редко. В опыте Левина делают так: приглашают испытуемого в лабораторию, затем экспериментатор отлучается на несколько минут под предлогом, что ему что-то надо приготовить для опыта, и оставляет испытуемого одного в новой обстановке. Тот ждет 10—15 мин. В такой ситуации испытуемый часто начинает рассматривать комнату. Если лежат часы, посмотрит, который час; если лежит конверт, посмотрит, заполнен он или пуст. Вот в этом состоянии человека, каждое действие которого определяется тем, что он видит, есть отдаленная аналогия с поведением ребенка в раннем детстве.

Отсюда связанность ребенка только наличной ситуацией. Ребенок раннего детства в отличие от более поздних возрастов не приносит в эту ситуацию знаний о других возможных вещах; его вообще не привлекает ничего, что лежит за кулисами ситуации, как выражается Левин, ничего, что могло бы видоизменить ситуацию. И поэтому открывается такая большая роль самих вещей, конкретных предметов внутри ситуации.

К. Левин описал опыт, показывающий, какую трудность представляет для ребенка до 2 лет задача сесть на предмет, находящийся вне поля его зрения. Это опыт с большим камнем, который ребенок обходил со всех сторон, гладил и т. п. Затем ребенок поворачивается спиной, чтобы сесть, но как только поворачивается спиной, он теряет камень из виду. Потом ребенок держится за камень и поворачивается, чтобы сесть. Наконец, один ребенок, заснятый на пленку (это приведено в книге Левина) (К. Levin, 1926), выходит из затруднения своеобразным путем: он пригибается, смотрит между ног так, чтобы, стоя спиной к камню, иметь его в зрительном

поле. И тогда ему удастся сесть. Некоторые дети помогают себе тем, что держат руку на камне. В другом случае экспериментатор сам кладет руку ребенка на камень и ребенок садится на собственную руку, потому что у него нет ощущения, что за куском камня, который он покрывает рукой, есть камень в целом. Такая связанность ребенка наглядным полем, по-видимому, указывает на своеобразную деятельность сознания ребенка в этой ситуации.

Для иллюстрации приведу пример из наших опытов. Моя сотрудница Л. С. Славина имела задачу посмотреть, как ребенок в свободной ситуации может в словах, если позволено так сказать, «отлететь», отойти от ситуации, сказать не то, что он видит перед собой. Для этого мы использовали широко разработанную в клинике методику повторения предложений. Дети 2 лет повторяют без всякого труда фразы: «Курица идет», «Коко идет», «Собака бежит». Но сказать «Таня идет» тогда, когда Таня тут же перед ребенком сидит на стуле, он не может. Эта фраза вызывает реакцию: «Таня сесть». Все 40 детей дали во всех трех сериях неправильную реакцию в тех случаях, где внимание ребенка было привлечено ситуацией. Ребенку трудно, глядя на сидящую Таню, произнести «Таня идет». То, что он видит, действует на него гораздо сильнее, и потому его слова не могут разойтись с действительностью. Это объясняет один из фактов, на который давно обращено внимание исследователей: в раннем детстве ребенок почти не может лгать. Только к концу раннего детства возникает у ребенка самая элементарная способность говорить не то, что есть на самом деле. Он пока не способен и к выдумке. О том же говорит простой пример, хорошо изученный в последнее время. Ребенок болен; в момент острой боли он реагирует на это аффектом — плачет, капризничает. Но он может быть болен опасно, однако, поскольку он непосредственной боли не испытывает, его не беспокоит сознание болезни. Итак, ребенок в этом возрасте не может говорить ни о чем другом, кроме того, что находится перед его глазами, или о том, что звучит в его ушах. Что же обуславливает такой характер поведения? Первое, что характеризует сознание ребенка, — возникновение единства между сенсорными и моторными функциями. Все, что ребенок видит, он хочет потрогать ру-

ками. Наблюдая 2-летнего ребенка, предоставленного самому себе, мы видим, что малыш бесконечно деятелен, бесконечно суетится, но деятелен он исключительно в конкретной ситуации, т. е. делает лишь то, на что толкают его окружающие вещи.

Раньше полагали, что сенсомоторное единство возникает из простого физиологического рефлекса, но это не так уже и для младенческого возраста. Спеленатый ребенок может часами спокойно водить глазами, для раннего же возраста характерно, что за каждым восприятием непременно следует действие. Этого нет в младенческом возрасте до последней его фазы, когда возникает специфическое для данного возраста сенсомоторное единство.

Лейпцигская школа обратила внимание на то, что самым первичным детским восприятием является аффективно окрашенное восприятие, т. е. то обстоятельство, что ребенок видит каждый предмет в разной аффективной окраске. Иначе говоря, восприятие и чувство представляют собой неразделимое единство. Мы научаемся смотреть на вещи, отвлекаясь от непосредственной эмоции, которую они вызывают, и не проявляя острого интереса к ряду вещей. Но для ребенка раннего возраста это невозможно. Восприятие и аффект еще не дифференцированы, они непосредственно тесно связаны одно с другим. Экспериментами Ф. Крюгера и Г. Фолькельта показано, что у нас и у животных чувственный тон восприятия всегда сохраняется. Например, синий и желтый цвета вызывают у нас чувственный тон холодного и теплого. Известный чувственный тон восприятия сопровождает наши представления, и это показывает, что генетически они связаны между собой.

Единство аффективно-рецептивных моментов дает третий момент для характеристики сознания в раннем детстве — для действия в ситуации. Мы имеем дело с такой своеобразной системой сознания, когда восприятие непосредственно связано с действием. Следовательно, если охарактеризовать систему сознания с точки зрения главенствующих функций, совместно работающих в раннем возрасте, то надо сказать, что это представляет собой единство аффективного

восприятия, аффекта и действия. Это обстоятельство великолепно объясняют нам опыты Левина.

Именно притягательная сила вещей, аффективная заряженность каждой вещи таит в себе источник притяжения для ребенка. Иначе говоря, своеобразие сенсомоторного единства (его можно считать установленным экспериментальными работами Левина), характерного именно для данного возраста, заключается в том, что оно представляет собой не первичную рефлекторную связь, а связь через аффект. Именно аффективный характер восприятия и приводит к такому единству. Таким образом, мы имеем здесь дело с совершенно своеобразным отношением к действительности.

Сознать вообще для ребенка раннего возраста — еще не означает воспринимать и перерабатывать воспринимаемое с помощью внимания, памяти, мышления. Все эти функции еще не дифференцировались, они действуют в сознании целостно, подчиняясь восприятию постольку, поскольку они участвуют в процессе восприятия.

Все знают по простым наблюдениям, что память у ребенка в раннем детстве проявляется всегда в активном восприятии-узнавании. Все знают, что мышление в этом возрасте проявляется исключительно как наглядное, как умение восстановить связь, но в наглядно данной ситуации. Все знают, что аффекты ребенка этого возраста тоже проявляются преимущественно в момент наглядного восприятия того объекта, к которому аффект направлен. Мыслить для ребенка в этом возрасте, поскольку он уже проявляет интеллектуальную деятельность, не значит вспоминать. Только для ребенка дошкольного возраста мыслить — значит вспоминать, т. е. опираться на свой прошлый опыт.

Есть один факт, который называется фактом амнезии. Младенческий возраст всеми нами забывается. Если отдельные гениальные люди, как, например, Л. Толстой, утверждают, что они помнят чувство стеснения при пеленании, ощущение теплой воды и мыла при купании, то, по-видимому, мы имеем здесь дело со сложной реминисценцией. Что касается сознания каждого из нас, то младенческий возраст, как правило, нами забывается, забывается и раннее детство. Едва ли кто помнит отчетливо (не из рассказов близких) из своего

детства до 3 лет что-либо, кроме отдельных, исключительных впечатлений, кроме обрывков, зачастую непонятных.

Связных воспоминаний из эпохи раннего детства обычно в сознании не сохраняется, настолько своеобразно организована память и настолько мало участвует она во всей деятельности сознания. Память выдвигается на первый план в последующих возрастах; и правильно было бы сказать, что мыслить для ребенка раннего возраста — значит разбираться в данных аффективно окрашенных связях и предпринимать своеобразные, соответственные этой внешней воспринимаемой ситуации действия. В этом возрасте господствует наглядное аффективно окрашенное восприятие, непосредственно переходящее в действие.

Само восприятие отличается двумя особенностями, на которых следует остановиться. Первая особенность восприятия — его аффективный характер. И. М. Сеченов считал важнейшей особенностью ребенка раннего возраста страстность этого восприятия. Всякое восприятие в раннем возрасте — страсть. Кто видел, как глядит ребенок на новую вещь, тот видел, чем существенно отличается это восприятие от нашего.

Вторая особенность (она составляет общий закон и для последующего развития): когда восприятие является доминирующей функцией сознания, то это значит, что восприятие поставлено в максимально благоприятные условия развития. Раз все сознание действует только на основе восприятия, то восприятие развивается раньше остальных функций. Это связано с двумя основными законами детского развития, которые я позволю себе напомнить. Первый гласит, что функции, как и части тела, развиваются не пропорционально и равномерно, а в каждом возрасте есть доминирующая функция.

Второй закон гласит, что наиболее фундаментальные функции, которые нужны сначала, которые обосновывают другие, развиваются раньше. Поэтому неудивительно, что развитие психических функций ребенка начинается с развитием восприятия. Если все сознание работает на пользу восприятия, если восприятие складывается как новое в данном

возрасте, то очевидно, что самых высших успехов ребенок достигает не в области памяти, а в области восприятия.

В связи с этим стоит еще вопрос о детском аутизме. Есть две точки зрения. (И мне кажется, обе они сейчас уж больше не являются равноправными с точки зрения одинакового вероятия. Факты показывают, что одна из этих точек зрения ближе к истине.) Согласно одной точке зрения, логика сновидений является исходной в развитии детского мышления. Мышление является аутистическим и целиком направлено на удовлетворение желаний: это не реалистическое мышление, которое, согласно рассматриваемой точке зрения, возникает на относительно поздних ступенях развития. Таков *Lustprinzip* — принцип удовольствия З. Фрейда.

Э. Блейлер же показал, что дело обстоит вовсе не так. В мире животных мы совершенно не встречаемся с аутистическими функциями мышления, т. е. мышления, обособленного от действия. Приписывание младенцу таких состояний сознания, в которых он реализовал бы свои желания, стремления, тенденции, вообще того, чтобы сознание обслуживало исключительно принцип удовольствия, является чисто логической конструкцией. Удовольствие, которое получает младенец в раннем возрасте, связано с реальным получением пищи, с реальными раздражителями и т. д.

Э. Блейлер обратил внимание на следующее. Если бы точка зрения Фрейда была правильна, то аутистический характер мышления должен был бы падать по мере развития ребенка. Блейлер первым обратил внимание на рост аутистического мышления после 1,5 лет, т. е. после первого овладения словом.

Сейчас мы имеем работу Габриэля, в которой показано, что аутистическое мышление возрастает тогда, когда мышление поднимается на высшую ступень — и в 3 года, и в 13 лет в связи с образованием понятий. И это понятно. Ведь речь — одно из мощных средств для развития мышления, не связанного непосредственно с ситуацией. Речь всегда позволяет внести в ситуацию нечто такое, что в ней непосредственно не содержится, и всегда мы можем сказать на словах что-либо расходящееся с данной ситуацией. Поэтому-то речевое мыш-

ление связано с возникновением аутистического детского мышления.

Аутистического мышления на ранней ступени развития как важного для характеристики отношения ребенка к действительности почти не существует. Оно почти на всем протяжении 3 лет жизни находится в зародышевом состоянии. Как показал Габриэль, мы здесь имеем дело лишь с зачатками аутистического мышления.

В терминах старой психологии можно было бы сказать, что у ребенка этого возраста нет никакого воображения, т. е. нет никакой возможности построить в мысли и в воображении видимую ситуацию, отличную от той, которая дана ему непосредственно. Если мы возьмем отношение ребенка к внешней действительности, то увидим, что ребенок выступает перед нами в высшей степени реалистическим существом, отличие которого от ребенка более позднего возраста заключается в его ситуационной связанности, в том, что он целиком находится во власти вещей, существующих сейчас перед ним. Мы не имеем еще здесь того отрыва от действительности, который лежит в основе аутистического мышления.

Теперь возьмем отношение ребенка к другим людям. Внешняя сторона этого дела сейчас чрезвычайно широко изучена. Появился ряд работ, которые экспериментально и путем систематических наблюдений показывают наличие в младенческом возрасте относительно развитых форм отношений ребенка к другим людям, отношений, кажущихся примитивными лишь с точки зрения взрослых. Эти отношения на протяжении возраста усложняются настолько, что некоторые исследователи прямо говорят о раннем детстве как о возрасте, в котором центральным новообразованием и является развитие основ отношения человека к человеку, т. е. основ социальных отношений.

Имеются попытки дать какую-то теорию в этом отношении, и мне кажется, что одна из теорий, которая все более и более начинает разрабатываться также и экспериментально, представляется верной. По этой теории, своеобразие социальных отношений ребенка заключается в следующем: ребенок в момент родов и в младенческом возрасте отделен от матери физиологически (по старому выражению), но не от-

делен от нее биологически — он сам не передвигается и сам не питается. Ребенок, который начинает ходить, уже отделен от матери биологически, но еще не отделен психологически — он еще не имеет представления о самом себе как об особом отдельном существе, вне тех конкретных ситуаций, где он всегда имеет дело с другими людьми.

Первое представление ребенка о своем существе есть представление об отдельности, или особенности (не в смысле противопоставления себя другим, но в смысле отделения себя от вещей, которыми он оперирует, и противопоставления вещам себя в социальной ситуации, себя, сплетенного с другими людьми).

Немецкие исследователи считают, что две стадии, на которые распадается раннее детство, могут быть разграничены следующим образом. Первая стадия «Ur-wir» есть такое сознание, «пра-мы», которое предшествует пониманию «я» и из которого «я» только выделяется. Действительно, ряд фактов показывает: ребенок не отдает себе отчета в том, что он понимает и что понимают другие. Как верно отметил Ж. Пиаже, ребенку кажется, что взрослые знают все его желания. Есть исследование о появлении у ребенка двухсловных предложений: они появляются тогда, когда однословные ребенка уже не удовлетворяют, именно из-за их многозначности. Слово для ребенка обозначает самые различные вещи, и в каждой ситуации оно понимается иначе. Габриэль очень хорошо описал эти постоянные непонимания. По его мнению, исследователи напрасно не обращали внимания на затруднения в понимании только что начинающего говорить ребенка взрослыми.

Позвольте привести из опытов Габриэля пример, о котором я уже упоминал в другой связи. Для ребенка в экспериментальной обстановке, включенной в широкие клинические наблюдения, специально создавалась ситуация непонимания взрослыми слов ребенка. Он требует чего-либо, взрослые его не понимают, он начинает сердиться, и ситуация приводит к тому, что взрослые задают ему вопросы, чтобы понять, чего он хочет.

Что интересно здесь в отношении занимающей нас темы? Мне кажется, ребенок не знает того, что то, о чем он сам ду-

мает, понятно только ему самому, а взрослые могут этого не понимать. Для ребенка нет еще проблемы понимания его взрослыми. Он говорит «пу-фу», и ему кажется, что ему должны дать просимое. Происходит так потому, что взрослые непрерывно истолковывают поведение ребенка, чтобы угадать его желания. Поэтому, как правильно говорит Пиаже, у ребенка есть чувство, что взрослые должны правильно понять его желания, у него нет разделения того, что имеется в его сознании и что — в сознании взрослого. Поэтому первичным и является сознание «пра-мы», из которого только постепенно выделяется представление ребенка о самом себе.

Само выражение «я сам» появляется во второй стадии раннего детства. Вторую стадию авторы называют «стадия внешнего «я» — в этом «мы», а это и есть стадия, когда ребенок противопоставляет свои самостоятельные действия совместным действиям со взрослыми. Например, берет ложку и хочет есть сам, протестуя против того, чтобы его кормили. Но как только речь идет о его сознании, о понимании его взрослыми, о внутренней стороне процесса, он остается вплетенным в состояние «пра-мы».

Верно ли разрешает вопрос рассматриваемая теория или неверно, мне кажется, во всяком случае, что она верно указывает на своеобразие отношения ребенка к окружающим людям и выделение из единства ребенок — взрослый собственного «я». Детское «я сам» появляется сравнительно поздно. Хорошо описана эта стадия в одном из исследований, когда ребенок гораздо больше понимает, чем может сказать. Ребенок сам еще не может вмешиваться в ход своих мыслей и представлений. Я бы сказал: там, где мы имеем дело с внешней ситуацией, вещи владеют ребенком, там же, где ребенок активно относится к ситуации, это связано с вмешательством других, с обращением к взрослым.

Остановимся теперь на основных типах деятельности ребенка на стадии раннего детства. Это один из самых трудных вопросов и, мне кажется, наименее разработанных теоретически. Старое определение игры как всякой деятельности ребенка, не преследующей получения результатов, рассматривает все эти виды детской деятельности эквивалентными друг другу. Открывает ли и закрывает ребенок дверь или играет в

лошадки, с точки зрения взрослого, он и то и другое делает для удовольствия, для игры, не всерьез, не для того, чтобы что-нибудь получить. Все это называют игрой.

Надо сказать, что многие авторы хотели внести ясность в этот вопрос. Первым был К. Гроос, который пытался классифицировать детские игры и найти другой подход к ним. Он показал, что экспериментальные игры стоят в ином отношении к мышлению ребенка и к будущим его целесообразным неигровым действиям, чем символические игры, когда ребенок воображает, что он лошадь, охотник и т. д. Один из учеников Грооса — А. Вейс пытался показать, что различные виды игровой деятельности чрезвычайно далеко стоят друг от друга или, как он выражался, имеют в психологическом отношении мало общего. У него возник вопрос, можно ли одним словом «игра» называть все различные виды подобной деятельности.

П. П. Блонский полагает, что игра есть только общее название для самых разнообразных деятельностей ребенка. Насколько я знаю, Блонский, по-видимому, доходит в этом утверждении до крайности. Он склонен думать, что «игры вообще» не существует, не существует вида деятельности, который бы подходил под это понятие, ибо само понятие игры есть понятие взрослых, для ребенка же все серьезно. И это понятие должно быть изгнано из психологии. Блонский описывает следующий эпизод. Когда нужно было поручить кому-либо из психологов написать в энциклопедию статью «Игра», он заявил, что «игра» есть слово, за которым ничего не скрывается и которое должно быть изгнано из психологии.

Мне кажется самой плодотворной мысль, которую я слышал в Ленинграде от Д. Б. Эльконина относительно расчленения понятия «игра». Игру нужно рассматривать как совершенно своеобразную деятельность, а не как сборное понятие, объединяющее все виды детских деятельностей, в частности и такие, которые Гроос называл экспериментальными играми. Например, ребенок закрывает и открывает крышку, делая это много раз подряд, стучит, перетаскивает вещи с места на место. Все это не является игрой в собственном смысле слова. Можно говорить о том, не стоят ли эти

виды деятельности между собой в таком же отношении, как лепет в отношении к речи, но, во всяком случае, это не игра.

Мне кажется весьма плодотворным и отвечающим сути дела и положительное определение игры, которое выдвигается при этой идее на первый план, а именно что игра — это своеобразное отношение к действительности, которое характеризуется созданием мнимых ситуаций или переносом свойств одних предметов на другие. Это дает возможность правильно решить вопрос об игре в раннем детстве. Здесь нет того полного отсутствия игры, которым с этой точки зрения характеризуется младенческий возраст. Мы в раннем детстве встречаемся с играми. Всякий согласится, что ребенок этого возраста кормит, нянчит куклу, может пить из пустой чашки и т. д. Однако было бы, мне кажется, опасностью не видеть существенного различия между этой «игрой» и игрой в собственном смысле слова в дошкольном возрасте — с созданием мнимых ситуаций. Исследования показывают, что игры с переносом значений, с мнимыми ситуациями появляются в зачаточной форме только к концу раннего возраста. Только на 3-м году появляются игры, связанные с внесением элементов воображения в ситуацию. Другое дело, что эти «игровые» проявления довольно скудны и тонут в широком море тех деятельностей, которые описал Левин и которые непосредственно вытекают из самой ситуации.

Уже у Левина возникала идея, что данное им определение поведения ребенка мало похоже на создание игровой ситуации в собственном смысле слова. Ведь ребенок, который должен посмотреть под ноги для того, чтобы сесть на камень, настолько связан наличными предметами, что создание мнимой ситуации для него трудно.

Наконец, последнее и самое важное. Исследование показало, что создания мнимой ситуации в собственном смысле слова в раннем детстве еще нет. Я хотел бы пояснить это на простом примере. Ребенок в 2 года совершенно свободно нянчит куклу и проделывает с ней приблизительно то же, что с ним проделывают мать или няня: укладывает куклу, кормит ее, даже сажает на горшок. Но интересно: у ребенка нет представления о том, что эта кукла его дочка, что он ее няня или мама. Он нянчит мишку, если это медведь, куклу, если это

кукла, т. е. это игра с точки зрения взрослого, но она резко отличается от игры ребенка более позднего возраста, когда ребенок сам играет роль и вещи играют роль. В ней кукла — это действительно маленькая девочка, а ребенок — один из родителей, хотя кукла все еще так же аффективно тянет на то, чтобы ее посадить на горшок, накормить, как, скажем, круглый шарик тянет на то, чтобы его покатавать. Здесь нет развернутой мнимой ситуации, когда ребенок, сам отчетливо играя какую-то роль, отчетливо изменял бы свойство вещи. Например, эксперимент показал, что для ребенка раннего возраста вовсе не все может быть куклой. Ребенок в 2 года, который свободно нянчит куклу или медведя, с трудом и совершенно иначе делает это с бутылочкой. Поэтому если, как говорят, для игры характерно, что все может быть всем, то это не характерно для игры ребенка раннего возраста. Таким образом, мы имеем здесь *как бы* игру, но она для самого ребенка еще не осознана.

Эта теория всегда казалась мне чрезвычайно привлекательной, а сейчас она приобретает особое значение. В. Штерн ввел в психологию понятие Ernstspiel (серьезная игра) и применил его к подростническому возрасту, указывая на то, что такие игры носят переходный характер между игрой и серьезным отношением к действительности и являются специфическим видом деятельности. Как показали А. Гомбургер и его ученики, понятие *серьезная игра* гораздо ближе *подходит к тому, что* наблюдается в раннем детстве: мы имеем там дело с игрой, в которой еще не дифференцируется игровая ситуация в сознании ребенка от ситуации реальной. Когда дошкольники играют в отца и мать, в поезд, то они отчетливо умеют себя вести в плане игровой ситуации, т. е. все время ведут себя сообразно с логикой той ситуации, которая развертывается. По аналогии с выражением Левина, для дошкольника возникает известное замкнутое поле, в котором он движется, но одновременно он не утрачивает представления о реальном значении вещей. Если стул по игре — лошадь и требуется перенести стул в другое место, это не мешает ребенку перенести стул, хотя лошадь не носят на руках. Для игры ребенка более позднего возраста характерно наличие смыслового и видимого поля.

В раннем детстве перед нами квазиигра, или «игра в себе». Объективно это уже игра, но она еще не стала игрой для ребенка; в частности, опыт Домэ чрезвычайно интересен тем, что он показывает, как ребенок раннего возраста повторяет ряд действий в отношении, скажем, куклы, но это еще не связано в одну ситуацию, когда с этой *куклой* куда-то едут, приглашают к ней доктора и т. д. Нет связного рассказа, претворения его в действие, драматизации в собственном смысле слова, и нет определенного движения в плане этой самим ребенком созданной ситуации.

Обратимся к тем новообразованиям, о которых мы упоминали, в частности к речи. Мы видим, что самый факт приобретения речи стоит в резком противоречии со всем тем, о чем я говорил до сих пор, характеризуя раннее детство. Иначе говоря, речь сразу начинает расшатывать сенсомоторное единство, разбивать ситуационную связанность ребенка. По мере развития ребенка меняется его отношение не только к новым, но и к старым элементам среды, ибо меняется характер их воздействия на ребенка. Происходит изменение той социальной ситуации развития, которая была в начале возраста. Раз ребенок стал совсем иным — уничтожается старая социальная ситуация развития, и начинается новый возрастной период.

Понять новое в отношениях ребенка со средой в раннем детстве можно в свете анализа развития детской речи, ибо развитие речи как средства общения, как средства понимания речи окружающих представляет собой центральную линию развития ребенка этого возраста и существенно меняет отношение ребенка к окружающей среде.

Изучение глухонемых детей показывает, что центральное новообразование — речь как коммуникативная функция — у них не возникает.

Речь выступает в функции сообщения, выступает как деятельность, связанная с людьми, внешняя и совместная — в форме диалога. Там, где речь выступает в коммуникативной функции, она связана с произнесением и говорением, проявляется в звучании.

Изучение звучащей, т. е. внешней, стороны речи началось давно. Материал здесь очень богат. Были выдвинуты и

некоторые теории. Однако сейчас, когда начали изучать речь во всей ее сложности со смысловой стороны, изменились точки зрения на ее внешнюю сторону. Развитие звучащей стороны речи обычно представляли себе следующим образом: речь состоит из отдельных звуковых элементов, наиболее легко символизируемых при письме. В известном смысле это положение неопровержимо, потому что вся звуковая речь строится из определенного количества элементов. Первоначально ребенок овладевает ограниченным количеством элементов, он не владеет всеми элементами звуковой речи и искажает их, т. е. здесь имеется в виду так называемое физиологическое косноязычие, недоразвитость артикуляционного аппарата возрастного порядка в отличие от патологического косноязычия. Дальнейшее развитие состоит в дифференциации элементов, а к 2,5 годам, к концу раннего детства, ребенок овладевает всем звуковым багажом. В меру овладения элементами идет овладение звукосочетаниями. Дело представляли себе так, что, умея произносить отдельные звуки, ребенок в дальнейшем овладевает определенными звукосочетаниями (работа В. и К. Штернов). Этот взгляд на развитие речи был подвергнут сомнению, так как он приводит к ряду противоречивых положений. Приведем некоторые из них.

1. Если ребенок овладел всеми звуками, то он должен овладеть тогда и всеми сочетаниями, т. е., овладевая определенными звуками, ребенок без труда должен овладевать и новыми словами, — стало быть, развитие заключается только в количественном увеличении словаря.

Сравним и путь развития звуковой стороны речи с освоением письменной речи. Оно действительно обусловлено овладением элементами, но представляет собой овладение не отдельными словами, а самим принципом письма. В устной речи картина иная. Выступая против аналогии устной и письменной речи, старые авторы говорили, что сравнивать устную речь следует с овладением элементами и их сочетаниями при обучении иностранному языку. Ребенок овладевает словом как комплексом звуков, поэтому надо каждый раз заново заучивать его, подобно тому как мы это делаем при обучении иностранному языку.

Но если я овладеваю английской азбукой, это еще не зна-

чит, что овладеваю английским языком. Оказывается, ребенок овладевает словами родного языка не таким путем. Усвоение родного языка занимает среднее место между тем, что происходит в развитии письменной речи, и тем, что происходит при овладении иностранным языком. Если бы овладение звуковой стороной речи шло от элементов, от азбуки, то могло бы быть только два пути усвоения: через постепенное заучивание каждой новой комбинации, как в иностранном языке, или через овладение элементами, обеспечивающими возможность производить любые комбинации, овладевать речью сразу, как это происходит в развитии письменной речи. В развитии устной речи, с одной стороны, мы находим элементы того, что есть в письменной речи: овладев сразу теми или иными словами, т. е. овладев структурой, ребенок как бы получает возможность овладения всеми словами; с другой стороны, подобно овладению иностранным языком, когда каждое слово должно перейти из сенсорного плана в активный путем заучивания. Овладевая звучащей стороной речи, ребенок не должен заучивать слова, но каждым новым словом должен овладевать отдельно.

2. В письменной речи легче выделить элемент тогда, когда ребенок усвоил азбуку и учится писать. Ему легче написать букву, чем слово, в звучащей же речи выделение элементов сложнее. Ребенок хорошо произносит целую фразу или слово, но не в состоянии назвать входящий в него слог, а тем более отдельные звуки.

Если бы аналогия между развитием звучащей стороны речи и письменной речью была правильной, этого не должно было бы быть.

3. Если бы путь развития речи лежал от звука к комплексу, то трудность аналитической работы ребенка была бы очень велика. В реальной речи ребенок никогда не слышит отдельные звуки, а слышит связную речь.

Следовательно, с точки зрения этих взглядов, ребенок выступает как аналитик, он должен вылавливать, выделять отдельные звуки — буквы азбуки, он должен сам создавать азбуку, т. е. должна происходить величайшая работа обобщения, которая фактически вступает в противоречие с реальным уровнем развития. Представить все это у ребенка в год-

полтора — вещь бессмысленная. При такой трактовке вопроса, кроме того, теряется связь между звуковой и смысловой сторонами речи, ибо сам по себе звук бессмыслен.

Таким образом, старая теория не только приводила к полному разрыву между звуковой и смысловой сторонами речи, но и к абсурдному положению: чтобы изучить слово фонетически, ребенок должен его обесмыслить, а с точки зрения смысловой, наоборот, работать над комплексом, бесформенным с точки зрения звуков, т. е., для того чтобы объяснить развитие смысловой стороны, предлагался распад звуковой, и наоборот. Старая теория игнорировала реальные условия, определяющие речевое развитие, а именно речевое общение.

Примерно с 1928 года благодаря скрещиванию исследований из разных областей знания появились новые точки зрения на этот вопрос. Стремление пересмотреть старое учение о развитии звучащей стороны речи охватило лингвистику, педагогику, психологию речи, область, изучающую патологию языка, и т. д.

С точки зрения старого представления, звуковая сторона речи состоит из ряда элементов и их комбинаций. Старая фонетика опиралась на физиологическую природу речи, на артикуляцию и т. д. Развитие речи рассматривалось через призму развития моторики мелких артикуляционных движений: выяснялось, какие мелкие движения необходимы для овладения теми или иными звуками. Скажем, для того чтобы овладеть звуком «р», нужна более тонкая артикуляционная моторика, чем для звука «б». Единственным источником развития считалось развитие моторики.

Новая теория (фонология в отличие от старого названия — фонетика) начала с указания, что реальное функциональное значение отдельных звуков человеческой речи прямо не связано с их физиологическими свойствами. Нет также пропорциональности между их физическими (акустическими) свойствами и функциональным значением. С конца второго полугодия развитие звуковой стороны детской речи не идет параллельно физическим свойствам звука, а зависит от степени функционального значения звука и человеческой речи. В звуках «б — п», «в — ф», «г — к» физическая звон-

кость и глухота — общие свойства для всего этого ряда звуков. Функциональное значение их в речи не совпадает с их физическими свойствами.

Мы имеем три ряда явлений: 1) развитие звучащей стороны детской речи, 2) физические и физиологические трудности и 3) развитие функциональных значений.

Можно сказать: развитие детской речи обнаруживает зависимость не от нарастания сложности физиологических и физических трудностей, а связано с развитием функциональных значений в речи. Если же имеется зависимость и от физиологических особенностей, то это потому, что физиологические свойства сами связаны с функциональным значением.

Как определить функциональное значение звука в развитии речи? Вопрос упирается в методологическую проблему, в то, как следует применять анализ в науках, изучающих целостные образования. Анализ необходим и здесь, но анализ разлагает, а изучать надо целостно.

Следует различать два типа анализа. Первый — разложение на элементы — представляет собой неудачный тип анализа, уничтожающий свойства целого, второй тип — разложение целого на не разложимые далее единицы и изучение клеточки, сохраняющей все свойства целого. В изучении речи должен вестись анализ единиц (точно так же, как и в изучении проблемы воздействия среды на ребенка). Этот тип анализа отвергает возможность разложения речи на отдельные звуковые элементы. Звуки человеческой речи имеют определенное значение. Это — первое и основное, что характеризует человеческую речь. При разложении же речи на элементы эти последние теряют значения, и тем самым анализ речи теряет свойства анализа, он не есть уже разложение на части, а становится возведением к общему. В новой фонетике — фонологии — единица анализа речи изменилась, единицей человеческой речи и единицей развития детской речи выдвинута фонема. С точки зрения этой новой фонетики, развитие детской речи происходит путем развития системы фонем, а не путем накопления отдельных звуков.

Фонема — это не просто звук, а значащий звук, звук, не потерявший значения, известная единица, обладающая в минимальной степени первичным свойством, который принад-

лежит и речи в целом. Звуки развиваются не сами по себе, а с точки зрения их значения. Функциональное значение зависит от развития смыслового значения. Можно говорить о развитии человеческой речи только тогда, когда сохраняется единство звука и смысла.

В языковом развитии не существует фонемы в абсолютном смысле, есть лишь относительное рассмотрение одной фонемы на фоне других. Овладение фонемой происходит в условиях восприятия других фонем и в соотношении с ними. Основной закон восприятия фонем — закон восприятия звучащей стороны речи, как и всякий закон восприятия, есть восприятие чего-либо на фоне чего-то (фигуры на фоне). Всякая фонема воспринимается и воспроизводится как фонема на фоне фонем, т. е. восприятие фонемы происходит только на фоне человеческой речи.

Характеризуя развитие устной детской речи, надо указать, что оно происходит не по типу письменной речи, не по типу изучения иностранного языка, а как бы по средней линии между этими двумя типами, линии, которая теперь выявляется. Благодаря слушанию речи взрослых ребенок имеет гораздо более обширный фон речи, чем те «фигуры», которые есть в его распоряжении. Как только возникает фонема со своим фоном, возникают и аналогичные структуры, т. е. восприятие идет структурно.

Овладев структурой отношения фонемы и фона в одном частном случае, ребенок овладевает структурой в целом. Например, спряжение одного какого-либо глагола ведет к овладению правилами спряжения. К.И. Чуковский и Мархлевская со всей силой подчеркивают влияние речевого фона, влияние смысловой стороны речи на развитие звучащей.

Подведем итоги.

1. Звучащая сторона детской речи развивается в непосредственной функциональной зависимости от смысловой стороны детской речи, т. е. ей подчинена.

2. Звуковая сторона речи функционирует по законам фонологических отношений, т. е. слово может быть узнано на фоне других слов. Для ребенка раннего возраста фоном является сенсорная речь, т. е. речь окружающих его людей.

3. Рост и развитие речи связаны с дифференциацией смыслов.

4. Путь речевого развития не есть путь развития элементов речи. В каждом языке есть различные системы, по которым строятся типы отношений значащих звуковых единиц. Ребенок усваивает систему их построения. Внутри ее он овладевает различными типами отношений и сразу овладевает структурой.

Этим объясняется скачкообразное развитие детской речи. Проблема многоязычия также может быть рассмотрена в этом свете. Старое утверждение, что при одновременном усвоении ребенком двух языков развитие одного языка мешает развитию другого, получает новое освещение и опровержение. Оказывается, что до тех пор, пока два языка осваиваются ребенком как замкнутые структуры и ход развития их не скрещивается, они не мешают друг другу. Опыты Павловича и Ильяшевича, когда одному языку учила мать, а другому — отец, причем никогда ни один из родителей не разговаривал с ребенком на языке другого, показали, что образовались замкнутые языковые структуры в условиях определенного типа сотрудничества, тем самым они взаимно не оказали влияния, задерживающего все развитие. Это приводит к положению о развитии языка при условии сотрудничества, которое выступает здесь в роли определяющего фактора.

Таким образом, здесь еще раз подчеркивается подчинение возникновения звучащей речи речевой смысловой.

Каков же путь возникновения смысловой стороны речи? Считалось, что таким путем является связь «вещь — название», и игнорировался самый факт общения. Так, по В. Штерну, ребенок в полтора года делает открытие слова, тогда как и семилетка на это не способен. З. Бернфельд, критикуя это положение, указывает, что, по Штерну, понятие возникает само из себя, получается замкнутый круг — и в этом ошибка Штерна.

Для того чтобы объяснить, как строится первое синкретическое обобщение, нельзя отвлекаться от реальной ситуации развития, ситуации сотрудничества. К. Бюлер и К. Коффка считают неправильным положение, будто ребенок открывает слово, — он открывает структурное отношение. И здесь

ошибка. Она состоит в том, что отрицается социальное общение, а ведь для оперирования вещью ее наименование безразлично, наименование есть функция общения.

Речь — средство социального общения. Она возникает из потребности в средствах общения. Спонтанно ребенку свойствен лишь лепет. Вся особенность общения состоит в том, что оно невозможно без обобщения. Единственный способ общения без обобщения — это индикативный (указательный) жест, предшествующий речи. Любой элемент языка, которым ребенок делится со взрослым или получает от взрослого, есть обобщение, пусть очень примитивное и несовершенное, но обобщение. На первых этапах оно возможно лишь при наличии у ребенка наглядного образа. Ребенок не в состоянии обобщать отсутствующие объекты, не в состоянии говорить об отсутствующих объектах.

Обобщение вызывается к развитию актом общения. Превалирование пассивной речи над активной сохраняется на всем протяжении детства. Ребенок раньше научается понимать речь, чем делать обобщения. Таким образом, в усвоении речи вопрос идет не об изобретении ребенком слова, а об искаженных, деформированных словах из речи взрослых, т. е. о деформированном понимании ребенком речи взрослого. Это значит, что ребенок развивается как социальное целое, как социальное существо. Но значение детских слов на каждой возрастной ступени иное, поэтому степень адекватности общения ребенка со взрослым меняется на каждой возрастной ступени. Тип обобщения, в свою очередь, определяет тип общения, который возможен у ребенка со взрослым. Социальная ситуация порождает различные смыслы слов, смыслы эти развиваются. Это «Ug-wig» раннего детства. Недифференцированное общение расчленяется, меняются и типы обобщения, тем самым старая ситуация общения оказывается исчерпанной. Новый тип обобщения требует и нового типа общения. Приведенный нами ранее пример обобщения в автономной детской речи («пу-фу») как пример индикативной функции обобщения показывает ограниченность круга возможного общения при такой речи. Когда обобщение достигает определенного уровня развития, старая ситуация общения сама себя аннулирует, и мы имеем дело с критичес-

ким возрастом. Приведенные нами положения позволяют более глубоко понять взаимоотношения среды и ребенка в развитии детской речи. В стабильных возрастах социальная ситуация (общение) не меняется, происходят лишь мелкие молекулярные изменения в *обобщении*, тонкие, невидимые, которые, накопляясь, дают сдвиги, кризисы. Воспроизводство изо дня в день прежней ситуации развития становится невозможным. Появляется и реализуется потребность в новом типе общения.

Основное новообразование раннего детства связано с речью, благодаря чему ребенок по-новому, иначе оказывается связан с социальным окружением, чем младенец, т. е. изменяется его отношение к той социальной единице, частью которой он сам является.

В последние годы идет пересмотр учения о развитии детской речи. Основной принцип, по которому перестраивается анализ развития детской речи, — это анализ в связи, на фоне и в теснейшей зависимости от идеальных форм, т. е. от развитой речи взрослых. Старое учение о языке рассматривало значение слова, минуя его функцию средства общения. Речь рассматривалась вне ее социальной функции, как индивидуальная деятельность ребенка. В области речи был накоплен богатейший материал, дававший возможность развернутой речевой диагностики, но оставалось совершенно неизвестным причинное объяснение развития.

Детская речь не является личной деятельностью ребенка, и разрыв ее с идеальными формами — речью взрослого — представляет грубейшую ошибку. Только рассмотрение индивидуальной речи как части диалога, сотрудничества, общения дает ключ к пониманию ее изменений. Ни один вопрос (грамматизации, двухсловных предложений и т. д.) нельзя объяснить вне этого аспекта. Всякое самое примитивное детское слово является частью целого, внутри которого оно взаимодействует с идеальной формой. Идеальная форма — источник речевого развития ребенка.

Таков генезис развития детской речи. Мы видим, что источник новообразования теснейшим образом связан с отношениями ребенка и взрослых — сотрудничеством с ними. Именно оно толкает на новый путь обобщения, на овладение

речью и т. д. Овладение же речью приводит к перестройке всей структуры сознания.

Чтобы создать еще одну точку опоры для выводов, обратимся теперь к вопросу об отношении восприятия и вещи.

Человеческое восприятие организовано по очень сложным принципам. Первый из принципов заключается в константности, т. е. в постоянстве восприятия. Если вы будете изучать особенности человеческого восприятия, то увидите, что в развитии ряда его сторон имеются одни и те же характерные черты. Если я смотрю на спичку на определенном расстоянии от глаза, а потом отвожу ее на расстояние в 10 раз большее, то, казалось бы, спичка должна была уменьшиться в 10 раз, потому что отражение на сетчатке меняется строго пропорционально увеличению расстояния предмета от глаза. Почему я различаю, что стакан меньше графина? Только потому, что эти предметы дают разное отражение на сетчатке.

Предмет, который удален на расстояние, большее чем в 10 раз, например спичка, мне кажется таким же, как и раньше. Таким образом, мы говорим, что этот предмет сохраняет константность величины независимо от того расстояния, на какое он отдален, несмотря на разный характер возбуждения сетчатки. Биологическое значение константности чрезвычайно велико. Мать, отошедшая на расстояние 10 шагов, тает у младенца на глазах и увеличивается в 10 раз, когда опять подходит к нему вплотную. Вы понимаете, что бы было, если бы такое же восприятие сохранялось и у нас. Идя по комнате, мы бы видели предметы то увеличенными, то уменьшенными.

То же самое относится к положению предмета в пространстве. Как я отличаю движущийся предмет от предмета, который фиксирован неподвижно? Движущийся предмет дает ряд следов в разные моменты на сетчатку глаза. Таким образом я узнаю о движении того или иного предмета. На основе этого мы испытываем иллюзию, когда из окна вагона нам кажется, что все движется мимо нас. С точки зрения элементарных физических законов, дело должно было бы происходить таким образом: я поворачиваю голову вправо, и все предметы, находящиеся от меня справа, также смещаются на сетчатке глаза. Поворачиваю голову влево, и то же самое происходит с предметами, находящимися слева. Самый процесс,

собственно говоря, так и происходит. Но воспринимаем мы его иначе.

Это можно сказать и в отношении цвета. Э. Геринг подсчитал, что кусок угля в полдень отбрасывает белых лучей столько же, сколько кусок мела вечером. Это очень интересный момент. Но восприятие цвета угля или мела не зависит от условий восприятия — здесь мы имеем дело с константностью цвета.

Наконец, постоянство формы. Мы всегда смотрим на вещи под известным углом. Я сейчас не вижу поверхности стола как прямоугольника. Всякий раз, когда я смотрю на стол с различных точек зрения, на сетчатке будут совершенно разные геометрические формы, а между тем я всегда воспринимаю вещь с точки зрения постоянства формы. Я могу привести еще ряд примеров, но принципиально они будут говорить об одном и том же.

Восприятие величины предмета, его цвета, формы, места в пространстве — все это должно в ходе развития стать константным, независимым от условий наблюдения. Некоторые исследователи пытаются объяснить константность, исходя из свойств самого восприятия: нервные пучки от сетчатки до коры имеют и петальные и фугальные центробежные и центростремительные пути, центробежные пути не являются моторными, но участвуют в акте восприятия, т. е. сетчатка освещается и снаружи и изнутри (О. Петцль), возбуждение приходит в мозг, а оттуда снова попадает на сетчатку.

Ряд расстройств восприятия может быть объяснен тем, что сохраняются петальные, но нарушаются фугальные пути, страдает регуляция в нервной системе, и тогда больной начинает воспринимать так, как если бы восприятие исчерпывалось только периферическими органами.

Этим объясняют и константность: сетчатка освещается изнутри — мы переживаем как восприятия центральные возбуждения. Фугальные пути позже миелинизируются, чем петальные, в силу чего совершенство восприятия достигается в процессе развития. Однако дело не происходит так, что мы воспринимаем отдельно цветные поверхности, геометрические фигуры, а потом к этому прибавляется знание — и я вижу, что это человек или предмет. Я сразу вижу человека,

оформленные предметы. В комнате я вижу лампу, дверь, людей. Это, конечно, восприятие осмысленное. Предположение, что осмысленность восприятия дана с самого начала, ошибочно. Как раз младенец не видит, не воспринимает так, как мы. Лишь к 3 годам восприятие ребенка максимально приближается к восприятию взрослого человека. Это приближение создается во всяком смысловом, или предметном, восприятии. Это положение имеет несколько значений. Я позволю себе остановиться на каждом отдельно, поскольку нам придется встречаться с ними, особенно когда мы перейдем к дошкольному возрасту, к игре и т. д.

Приведу пример. Есть больные, которые страдают известным заболеванием мозга — агнозией, т. е. потерей смыслового восприятия. Они видят предметы, но не узнают и не называют их. Больные говорят: белое, холодное, скользкое, круглое, но не знают, что это часы. В противоположность этому наше восприятие не может видеть часть общего, а всегда видит общее назначение предмета.

Для меня эта комната разбивается на восприятие отдельных предметов. Я вижу отдельные предметы, но что я вижу сначала? Общие их черты или частные? Я говорю, что это лампа, это шкаф, и одновременно у меня появляется восприятие, что это лампа, и т. д. Это значит, что восприятие стало обобщенным восприятием. Когда видишь, что это часы, это значит, что воспринимаешь не просто цвет, свет, форму, а выделяешь те общие черты, которые характерны для данного предмета. Это есть смысловое восприятие, обобщенное восприятие, это есть отнесение данной вещи к определенному виду вещей.

Долгое время, до работ структурной психологии, самый этот акт был не вполне понятен, но сейчас он кажется чрезвычайно простым и ясным. Основной закон человеческого восприятия гласит, что наше восприятие не строится из тех или иных элементов, которые потом суммируются, а является целостным. С точки зрения этого закона мы и говорим об обобщенных восприятиях. Общий закон восприятия гласит: ни одно объективно воспринимаемое свойство не изолировано, а всегда воспринимается как часть какого-то целого. Вос-

приятие всецело определяется характером того целого, в которое оно входит как часть.

Что значит видеть только общее? Это значит воспринимать нечто не как часть данной структуры, а только как смысловую структуру. Если исследовать восприятие младенца, когда ему показывают две рядом находящиеся вещи, то оказывается, что их восприятие определяется всецело той структурой, в которую они входят. Об этом говорит следующий опыт Г. Фолькельта: вы кладете малый круг и большой круг, восприятие младенца каждый раз меняется в зависимости от того, с какой вещью рядом лежит данная вещь. Отсюда естественно, что всякая вещь воспринимается в зависимости от видимой структуры.

Константное восприятие возникает в связи с рядом деятельностей ребенка. Возраст до 3 лет является, как показывает эксперимент, возрастом возникновения устойчивого, независимого от внешних положений, осмысленного восприятия. В связи с этим, например, и надо понимать первые детские вопросы. Самое замечательное заключается в том, что ребенок вдруг начинает спрашивать. *Вдруг* — это значит, что действительно наступает более или менее переломный скачок. Ребенок начинает задавать вопросы: «Что это? Кто это?»

Смысловое восприятие есть обобщенное восприятие, т. е. восприятие, составляющее часть более сложной структуры, подчиняющееся всем основным структурным законам. Но наряду с тем, что оно составляет часть непосредственно видимой структуры, оно одновременно составляет часть и другой, мыслимой структуры, поэтому очень легко парализовать это смысловое восприятие или затруднить его.

Приведу пример. Перед вами загадочная картинка. Надо найти тигра или льва, но вы не можете его увидеть, потому что части тела, составляющие тело тигра, являются в то же время частями других изображений на картинке. Вот почему вам трудно его увидеть. Этот закон в последнее время успешно применяется в военной маскировке. Один из немецких ученых создал целую систему маскировки, основанную на том, что в военных целях важно не только окрасить то или другое орудие в цвет местности, но и так его поставить,

чтобы его части входили в другую структуру. Это лучший из приемов маскировки. Я это привожу в качестве примера того, как вещи могут быть воспринимаемы в разных структурах и в зависимости от этого представляются под разными углами зрения.

Обобщенная структура есть структура, которая входит в структуру обобщения. Вы имеете смысловое восприятие, потому что вы узнаете видимую структуру (т. е. воспринимаете ее как смысловое целое).

Как показывают новые исследования, первые детские вопросы, по-видимому, стоят в непосредственной связи с развитием осмысленного восприятия действительности, с развитием того, что мир становится для ребенка миром вещей, имеющих определенный смысл. Каким же образом с помощью человеческой речи вещи становятся осмысленными, как возникает осмысленное восприятие? Мне кажется, этот вопрос хорошо разрешен в современной психологии в связи с развитием значений слова.

Что такое значение слова? Мы уже говорили однажды о различных решениях этого вопроса в ассоциативной психологии, в структурной психологии, в психологии персонализма. Теперь психология тоже по-разному решает этот вопрос, но два положения можно считать установленными. Первое — что значение слова развивается, что смысловая сторона речи развивается, и второе — что тут нет простой ассоциативной связи, что за значением слова стоят более сложные психические процессы. Какие же? Мы можем их назвать, сказав, что всякое значение слова есть обобщение, за всяким значением слова лежат обобщение и абстракция. Почему? Еще Т. Гоббс говорил, что мы называем одним и тем же словом разные вещи, что если бы в мире было столько слов, сколько вещей, то каждая вещь имела бы свое имя. Так как вещей больше, чем слов, то ребенку волей-неволей приходится обозначать одним и тем же словом разные вещи. Иначе говоря, всякое значение слова скрывает за собой обобщение, абстракцию. Сказать это — значит заранее разрешить вопрос о развитии значения слов. Ведь заранее ясно, что обобщение у ребенка в 1,5 года и у взрослого человека не может быть одним и тем же, поэтому хотя у ребенка слово приобрело значение и он

называет вещь тем же самым словом, что и мы, но он иными путями обобщает эту вещь, т. е. структура обобщения у него иная.

Возникновение обобщений при овладении речью и приводит к тому, что вещи начинают видеться не только в их ситуационном отношении друг к другу, но и в обобщении, лежащем за словом. Тут, между прочим, прекрасно подтверждается правильность диалектического понимания процесса абстракции. Сам по себе процесс абстракции и обобщения не является выделением признаков и обеднением предмета, а в обобщении устанавливаются связи данного предмета с рядом других. Благодаря этому абстракция более богата, т. е. в слове заключено большее количество связей и представлений о предмете, чем в том случае, когда мы просто воспринимаем этот предмет.

Исследователи говорят: из истории развития детского восприятия можно видеть, что процесс абстракции есть процесс обогащения, а не истощения признаков и свойств. Что такое осмысленное восприятие? При осмысленном восприятии я вижу в предмете нечто большее, чем содержится в непосредственном зрительном акте, и восприятие предмета является уже в известной степени абстракцией, и в восприятии содержатся следы обобщения.

Я уже касался той мысли, что всякое обобщение непосредственно связано с общением, что общаться мы можем в меру того, в меру чего мы обобщаем. В современной психологии намечается довольно ясно положение, высказанное К. Марксом, когда он говорит, что для человека существует предмет как общественный предмет. Когда я говорю о том или другом предмете, то это значит, что я не только вижу физические свойства предмета, но и обобщаю предмет по его общественному назначению.

Наконец, самое последнее: в меру развития у ребенка интереса к окружающим людям развивается и его общение. Возникает очень интересное явление. Если вернуться к объяснению примера, который я приводил относительно способности ребенка ориентироваться в данной среде, то мы говорили следующее. Когда ребенку нужно сесть на камень, то он не может этого сделать самостоятельно, потому что не

видит камня. Это связано с тем, что ребенок способен действовать только по отношению к вещам, которые он имеет перед собой. У Гегеля есть аналогичное положение, смысл которого сводится к тому, что животные в отличие от людей являются рабами зрительного поля: они могут смотреть только на то, что само бросается в глаза. Они не могут выделить какую-нибудь деталь или часть, если она в глаза не бросается. Ребенок до раннего возраста тоже является как бы рабом своего зрительного поля. Если вы в одном конце комнаты зажжете очень сильную лампу, а в другом — маленькую, так, чтобы обе лампы были в поле зрения ребенка, и постараетесь обратить его внимание на маленькую лампу, то младенец никогда не будет в состоянии исполнить вашу просьбу. Ребенок раннего возраста уже может смотреть в сторону маленького света. Таким образом, ребенок раннего детства воспринимает наглядные структуры, но уже как смысловые структуры.

Интересно, что только в этом возрасте у ребенка создается устойчивая картина мира, упорядоченного в предметном отношении, впервые расчлененного с помощью речи. Перед ребенком раннего возраста впервые возникает не слепая игра известных структурных полей, которая была у младенца, а структурно предметно оформленный мир, вещи приобретают известное значение. Это период, когда у ребенка предметно оформленный мир только возникает, отсюда и вопросы ребенка о значении того, что он видит, и поэтому-то ребенок так затрудняется в переносе слов. В раннем детстве нет еще того, чтобы слова несколько отделялись от обозначаемых предметов и ребенок мог разными словами называть одни и те же вещи: стул — конем и т. д.

Сошлюсь на исследование моей сотрудницы Н. Г. Морозовой, которая показала, что с ребенком до 3 лет не удаются опыты, требующие изменить названия предметов. Вы даете, скажем, ребенку до 3 лет часы, бутылку, карандаш, затем меняете названия и просите испытуемого показать или взять нужный предмет, употребляя при этом измененные названия. То, что представляет собой увлекательную игру для дошкольников, с ребенком раннего возраста не удастся, так как экспериментатор наталкивается на непонимание ребенком

инструкции, но и затем, когда инструкция экспериментатором разыгрывается, опыт все же не удается.

Мы изучали умение ребенка понять разыгрываемую перед ним символическую игру и умение самому разыграть и рассказать такую игру. Мы условливались с ребенком, что карандаш — это больной, это — дом, это — садик, это — извозчик и т. д. (условно давая эти названия другим предметам), и показывали, ничего не говоря, соответствующую ситуацию. Для ребенка до 3 лет этот опыт не удается. Отчетливая удача с самой элементарной серией начиналась с 3 лет 8 месяцев, разумеется, возможна и более легкая серия, которая будет доступна и раньше, но не в раннем детстве.

Как правило, активное вовлечение ребенка в экспериментальное переименование предметов (что составляет легчайшую задачу для дошкольника) в этом возрасте не удается. Таким образом, это возраст возникновения, закрепления осмысленного, предметно оформленного мира, но не возраст, когда ребенок раннего возраста, как дошкольник, может играть значениями и сдвигать их.

То, о чем я сейчас говорил, показывает, что в раннем детстве вместе с возникновением речи возникает впервые то, что мне кажется самым существенным, положительным признаком сознания человека на последующих стадиях развития, именно смысловое и системное строение сознания. Вместе с речью для ребенка прежде всего возникает начало осмысления, осознания окружающей действительности. То, что я говорил о восприятии, хорошо иллюстрирует эту мысль. Восприятие геометрических фигур, с одной стороны, и картинок, изображающих известные предметы, с другой, имеет разные корни. Восприятие Sinn (смысла) возникает не из дальнейшего развития чисто структурных качеств, а стоит в непосредственной связи с речью, и вне речи невозможно.

Под системным строением сознания следует понимать, мне кажется, своеобразное отношение отдельных функций друг к другу, т. е. то, что на каждой возрастной ступени определенные функции стоят в известном отношении друг к другу, образуют определенную систему сознания.

Для раннего детства характерно такое взаимоотношение отдельных функций, при котором аффективно окрашенное

восприятие, и потому через аффект приводящее к действию, является доминирующим, находится в центре структуры, вокруг которого работают все остальные функции сознания. Для дошкольника это память, для других возрастов — какая-нибудь иная функция. Отчетливые межфункциональные отношения возникают именно здесь.

Системное строение сознания можно условно назвать внешним строением сознания, тогда как смысловое строение, характер обобщения — его внутренняя структура. Обобщение есть призма, преломляющая все функции сознания. Связывая обобщение с общением, мы видим, что обобщение выступает как функция сознания в целом, а не только одного мышления. Все акты сознания есть обобщение. Такова микроскопическая структура сознания. В виде общего тезиса скажу, что изменение системы отношений функций друг к другу стоит в прямой и очень тесной связи именно со значением слов, с тем, что значение слов начинает опосредовать психические процессы. Если рассмотреть значение детского слова в этом возрасте, то можно увидеть, что за значением детского слова скрывается обобщенное восприятие, т. е. структура той группы предметов, к которым относится данный предмет (в отличие от указательного жеста, который относится к любому или почти ко всякому предмету). Ребенок мыслит преимущественно обобщенными восприятиями, т. е. общее восприятие является здесь первой выступающей формой структуры значения детского слова. Обобщенное восприятие предметов и составляет в первую очередь структуру значения детского слова, что приводит к очень важному выводу: в этом возрасте ребенок уже говорит, к концу 3-го года ребенок говорит хорошо. В его распоряжении материал громадного содержания, ребенок теперь не находится во власти только видимых ситуаций. Однако этот материал еще остается конкретным материалом. В словаре ребенка очень мало слов, которые не имели бы конкретного значения. Поэтому в двух разных ситуациях слово ребенка относится к одному и тому же, к одинаково воспринимаемой вещи или предмету.

Я могу привести простой пример, заимствованный из наблюдений и опытов Пиаже.

Какое значение имеет для ребенка слово?

Ж. Пиаже показывает, что для ребенка этого возраста различные типы значений одного и того же слова недостаточно дифференцированы. Например, слово «нельзя». То, что нельзя второй раз зажечь лампу, то, что нельзя разговаривать за обедом, то, что нельзя сказать матери неправду, т. е. все физические, нравственные и другие «нельзя» сливаются для ребенка в одно и относятся к группе запрещенных действий. Это значит, что внутренне не дифференцировался смысл этих «нельзя». Приведенный пример показывает, в какой мере осмысливается ребенком восприятие того или иного предмета. Организация внутриречевого мышления остается скудной. Ребенок не чувствует отдельного слова. Организация внутриречевого мышления скована вещами, которые представлены в словах, потому что слова не связываются для ребенка ничем другим, кроме тех конкретных предметов, к которым они относятся. Когда вы спросите у ребенка этого возраста, почему корова называется коровой, он ответит: «Потому что у нее рога» или «Потому что она дает молоко». Если спросить, можно ли назвать корову как-нибудь иначе, он ответит, что нельзя. Если у него спросить, можно ли солнце назвать коровой, он скажет, что это невозможно, потому что солнце желтое, а корова рогатая.

Таким образом, слово для ребенка есть обозначение либо самого предмета, либо свойства предмета, которое от него трудно отделить. Вот почему с этого возраста, на 3-м году, возникают детские словообразования, которые являются искажениями слов. Это происходит не потому, что ребенку трудно произнести, повторить то или другое слово, а потому, что слова так им осмысливаются. Детские слова вроде «мазелин» (вместо *вазелин*) «мокрес» (вместо *компресс*) имеют своей основой указанную особенность детской речи. Слово осмысливается вместе с другим ведущим словом («мокрый+компресс» или «вазелин + мазать») в силу того, что оно относится к одному и тому же предмету. Естественно, что в эту пору для ребенка, хотя он и говорит, неизвестно само слово. Для него само слово есть прозрачное стекло, через которое ребенок смотрит на то, что скрыто за этим стеклом, но не видит самого стекла. Поэтому организация слова пред-

ставляется чрезвычайно трудной. Вся речь ребенка в этом возрасте совершенно неосознанна. Ребенок говорит, но не осознает того, как говорит, не осознает самый процесс говорения и не умеет произвольно выбирать те слова или звуки, которые ему нужны. Например, такие слова, как *Москва* и *Ленинград*, он произносит легко, но если попросить его сказать звукосочетание *ск* или *гр*, то ребенок до 3 лет не выполнит задачи, хотя эти звуки никакой трудности для него не представляют, ибо они входят в общую структуру тех слов, которые он систематически произносит.

Если попытаться определить, насколько ребенок осознает слово как таковое, то можно убедиться, что за словом скрывается только предмет, о котором идет речь, что дифференциация на слово и предмет еще не производится, как это имеет место в более поздних возрастах.

К чему приводит изменение структуры сознания? В раннем детстве возникают первичные обобщения, которые ведут к определенному типу обобщения, знаменуя собой определенные соотношения функций. Как же ребенок воспринимает внешний мир и действует в нем? Восприятие, являясь основной функцией этого возраста, вызревает рано. Здесь происходят важнейшие перемены восприятия, оно дифференцируется от внутренних переживаний, появляется относительное постоянство величины, формы и т. д. Общий закон психического развития гласит, что те функции, которые доминируют в данном возрасте, поставлены в максимально благоприятные условия. Это объясняет все те изменения, которые имеются в восприятии.

Наиболее существенно взаимоотношение смыслового и системного строения сознания. Доминирование восприятия означает некоторую несамостоятельность, некоторую зависимость от восприятия всех других функций.

В свете изложенного понятно то соотношение функций, на которое мы раньше указывали. Память реализуется в активном восприятии (узнавании). Она выступает как определенный момент в самом акте восприятия, являясь его продолжением и развитием. Внимание также проходит через призму восприятия.

Мышление представляет собой наглядно-практическое

переструктурирование ситуации, воспринимаемого поля. Сильнее всего мышление развито в обобщении. В этот период ребенок говорит и с ним говорят по поводу того, что он видит. Стоя перед вещами, он их номинирует, и здесь выступает связь их с предметной отнесенностью. Таким образом, все функции работают внутри восприятия. Какие следствия возникают из этого для самого восприятия? Мы показали, что осмысленное восприятие не означает простого присоединения к восприятию деятельности мышления, деятельности обобщения. Восприятие, становясь в новое отношение к мышлению, не находится уже в том аффективно-моторном плане, в котором его описывает Левин.

В дальнейшем развитии оно изменяется. Воспринимать в более старшем возрасте будет обозначать вспоминать, обобщать и т. д. Здесь и возникают коррективы памяти к восприятию (его ортоскопичность), возможность движения структуры и фона благодаря функции внимания, категориальности восприятия, т. е. его осмысление. Восприятие из функции превращается в сложную систему, которая изменяется и в дальнейшем, но основные черты которой приобретаются здесь. Системное строение сознания объясняет возникновение постоянной картины мира. Категориальность восприятия, восприятие предмета как представителя группы предметов является второй особенностью, особенностью обобщения.

Бессловесное восприятие постепенно заменяется словесным. В связи с наименованием предмета возникает предметное восприятие. Предметы в комнате младенец и ребенок раннего детства воспринимают по-разному. Тот факт, что ребенок переходит от немого восприятия к словесному, вносит существенные изменения и в само восприятие. Раньше предполагалось, что функцией речи является замещение предмета. Исследования показали, что это поздно возникающая функция, но появление речи имеет другое значение. Появление речи приводит к тому, что возникает другой способ видения — выделение фигуры на фоне. Речь меняет структуру восприятия благодаря обобщению. Она анализирует воспринимаемое и категоризирует его, знаменуя собой сложную ло-

гическую переработку, т. е. вычленение предмета, действия, качества и т. д.

Что означает такая система сознания для внутреннего восприятия, для интроспекции? Обобщения ребенка суть обобщенные восприятия. Во внутреннем мире ребенок лучше всего осознает свое восприятие. У него довольно богатая интроспекция в плане зрительного и слухового восприятия («я вижу», «я плохо слышу»). Это характеризует его внутреннюю активность («дай я посмотрю»). Активное направление и спонтанное возбуждение к деятельности восприятия — такова произвольная форма его внутренней активности. Спонтанная память и мышление здесь еще не возникают.

Так системное строение сознания проливает свет и на восприятие действительности, и на деятельность в ней, и на отношение к себе. К 3 годам ребенок уже владеет аффектом, старая социальная ситуация развития оказывается недостаточной, ребенок вступает в кризис 3-го года, создается новая ситуация общения.

Возникновение системного сознания, о котором я говорил, я склонен рассматривать как центральный, характерный момент сознания, так как именно для человека существенно то, что он не просто воспринимает мир, но осмысливает мир и его сознание движется всегда в плане чего-то осмысленного.

Сказать, что человек действует сознательно и осмысленно, — не одно и то же. Это дает мне основание предположить, что центральным новообразованием раннего детства является именно возникновение сознания в собственном смысле слова. Я думаю, что здесь впервые мы отчетливо встречаемся с сознанием в тех его характерных моментах, которые отличают человека от психической жизни животных и от психических состояний человека, недостаточно сознательных и оформленных. Я мог бы напомнить, не для подтверждения этой точки зрения, а для введения в контекст более широкого теоретического понимания, слова К. Маркса относительно сознания и его связи с речью. Тот аспект сознания, который имеет в виду Маркс, когда он называет язык практическим сознанием, сознанием, существующим для других людей и, значит, для меня, — само это сознание, которое он называет историческим продуктом, возникает действительно

вместе с речью, т. е. тогда, во всяком случае, когда для ребенка начинают осмысляться в речи и самые предметы, и собственная его деятельность, когда возможно уже сознательное общение с другими, а не та прямая социальная связь, которая была в младенческом возрасте.

Иначе говоря, мне думается, что ранний возраст и есть та стадия, когда возникает смысловое и системное строение сознания, когда происходит возникновение исторического сознания человека, существующего для других и, значит, для самого ребенка. Это есть такой центр, исходя из которого можно понять и все качественные особенности отношения ребенка к внешней ситуации, и отношение ребенка к связи с другими людьми, и своеобразие типов деятельности, с которыми мы здесь встречаемся. Иначе говоря, мне кажется, что эта гипотеза, имеющая фактическое обоснование в становлении смыслового и системного сознания, хорошо объясняет все проблемы, которые я пытался поставить.

Я позволю себе в заключение сказать, что, поскольку возникает впервые дифференцированная система отдельных функций с определенной структурой, в центре которой лежит восприятие, поскольку в основе восприятия лежит обобщение, постольку объективно мы имеем дело с возникновением самых основных особенностей человеческого сознания, и это должно рассматриваться как одно из новообразований, впервые возникающих в данном возрасте.

Кризис трех лет

Мы имеем три точки зрения, с помощью которых следует анализировать кризис трех лет.

Во-первых, мы должны предположить, что все перемены, все события, совершающиеся в период этого кризиса, группируются вокруг какого-либо новообразования переходного типа. Следовательно, когда мы будем анализировать симптомы кризиса, мы должны хотя бы предположительно ответить на вопросы, что нового возникает в указанное время и какова судьба новообразования, которое исчезает после него. Затем мы должны рассмотреть, какая смена центральных и побоч-

ных линий развития здесь происходит. И наконец, оценить критический возраст с точки зрения зоны его ближайшего развития, т. е. отношения к следующему возрасту.

При рассмотрении кризиса трех лет нельзя исходить только из теоретической схемы. У нас нет другого пути, как пути анализа фактических материалов, с тем чтобы в процессе анализа осознать основные теории, которые были выдвинуты для объяснения этого материала. Для того чтобы осмыслить, что происходит в период 3-летнего возраста, надо раньше всего рассмотреть ситуацию развития — внутреннюю и внешнюю, в которой протекает кризис. Рассмотрение надо начинать с симптомов возраста. Те симптомы кризиса, которые выдвигаются на первый план, в литературе принято называть первым поясом симптомов, или семизвездием кризиса трех лет. Все они описаны как общежитейские понятия и нуждаются в анализе для того, чтобы приобрести точное научное значение.

Первый симптом, которым характеризуется наступление кризиса, — возникновение *негативизма*. Надо ясно представить себе, о чем здесь идет речь. Когда говорят о детском негативизме, то его надо отличать от обычного непослушания. При негативизме все поведение ребенка идет вразрез с тем, что предлагают ему взрослые. Если ребенок не хочет сделать что-нибудь, потому что это неприятно ему (например, он играет, а его заставляют идти спать, он же спать не хочет), это не будет негативизмом. Ребенок хочет сделать то, к чему его тянет, к чему есть стремление, а ему запрещают; если он все-таки это делает, это не будет негативизмом. Это будет отрицательной реакцией на требование взрослых, реакцией, которая мотивируется сильным желанием ребенка.

Негативизмом мы будем называть такие проявления в поведении ребенка, когда он не хочет чего-нибудь сделать только потому, что это предложил кто-то из взрослых, т. е. это реакция не на содержание действия, а на само предложение взрослых. Негативизм включает в себя в качестве отличительного признака от обычного непослушания то, что ребенок *не делает потому, что его об этом попросили*. Ребенок играет во дворе, и ему не хочется заходить в комнату. Его зовут спать, но он не подчиняется, несмотря на то что мать его об

этом просит. А если бы попросила о другом, он сделал бы то, что ему было приятно. При реакции негативизма ребенок не делает чего-нибудь именно потому, что его об этом просят. Тут происходит своеобразный сдвиг мотивировок.

Позвольте привести типичный пример поведения, который я возьму из наблюдений в нашей клинике. Девочка на 4-м году жизни, с затянувшимся кризисом трех лет и ярко выраженным негативизмом, хочет, чтобы ее взяли на конференцию, на которой обсуждают детей. Девочка даже собирается туда идти. Я приглашаю девочку. Но так как я зову ее, она ни за что не идет. Она упирается изо всех сил. «Ну, тогда иди к себе». Она не идет. «Ну, иди сюда» — она не идет и сюда. Когда ее оставляют в покое, она начинает плакать. Ей обидно, что ее не взяли. Таким образом, негативизм вынуждает ребенка поступать *вопреки* своему аффективному желанию. Девочке хотелось бы пойти, но потому, что ей предложили это сделать, она никогда этого не сделает.

При резкой форме негативизма дело доходит до того, что можно получить противоположный ответ на всякое предложение, сделанное авторитетным тоном. У ряда авторов красиво описаны подобные эксперименты. Например, взрослый, подходя к ребенку, говорит авторитетным тоном: «Это платье черное», — и получает в ответ: «Нет, оно белое». А когда говорят: «Оно — белое», — ребенок отвечает: «Нет, черное». Стремление противоречить, стремление сделать наоборот по сравнению с тем, что ему говорят, есть негативизм в собственном смысле слова.

Негативная реакция отличается от обычного непослушания двумя существенными моментами. Во-первых, здесь на первый план выступает *социальное отношение*, отношение к другому человеку. В данном случае реакция при определенном действии ребенка мотивировалась не содержанием самой ситуации: хочется или нет сделать ребенку то, о чем его просят. Негативизм есть акт социального характера: он раньше всего адресован к человеку, а не к содержанию того, о чем ребенка просят. И второй существенный момент — новое отношение ребенка к собственному аффекту. Ребенок не действует непосредственно под влиянием аффекта, а поступает наперекор своей тенденции. По поводу отношения к

аффекту напомним о раннем детстве до кризиса трех лет. Наиболее характерно для раннего детства с точки зрения всех исследований полное единство аффекта и деятельности. Ребенок весь находится во власти аффекта, весь внутри ситуации. В дошкольном возрасте появляется мотив еще и в отношении других людей, что непосредственно вытекает из аффекта, связанного с другими ситуациями. Если отказ ребенка, мотивировка отказа лежит в ситуации, если он не делает потому, что ему не хочется этого делать или хочется делать что-либо другое, то это еще не будет негативизмом. Негативизм — такая реакция, такая тенденция, где мотив находится вне данной ситуации.

Второй симптом кризиса трех лет — упрямство. Если негативизм надо уметь отличать от обычного упрямства, то упрямство надо уметь отличать от настойчивости. Например, ребенок хочет чего-нибудь и настойчиво добивается, чтобы это было выполнено. Это не упрямство, это встречается и до кризиса трех лет. Например, ребенок хочет иметь вещь, но не может сразу получить ее. Он настойчиво добивается, чтобы эта вещь была дана ему. Это не упрямство. Упрямство — такая реакция ребенка, когда он настаивает на чем-либо не потому, что ему этого сильно хочется, а *потому, что он это потребовал*. Он настаивает на своем требовании. Скажем, ребенка зовут со двора в дом; он отказывается, ему приводят доводы, которые его убеждают, но потому, что он уже отказался, он и не идет. Мотивом упрямства является то, что ребенок связан своим первоначальным решением. Только это и будет упрямством.

Два момента отличают упрямство от обычной настойчивости. Первый момент — общий с негативизмом — имеет отношение к мотивировке. Если ребенок настаивает на том, что ему сейчас желательно, это не будет упрямством. Например, он любит кататься на санках и поэтому будет стремиться целый день находиться на дворе.

И второй момент. Если для негативизма характерна социальная тенденция, т. е. ребенок делает что-то наоборот по сравнению с тем, что говорят ему взрослые, то здесь, при упрямстве, характерна тенденция по отношению к самому себе. Нельзя сказать, что ребенок от одного аффекта свободно

переходит к другому, нет, он делает так только потому, что *он так сказал*, он этого и держится. Мы имеем другое отношение мотивировок к собственной личности ребенка, чем до наступления кризиса.

Третий момент принято называть немецким словом «тротц» (trotz). Симптом считается настолько центральным для возраста, что и весь критический возраст получил название *trotz alter*, по-русски — возраст строптивости.

В чем отличие последнего симптома от первых? От негативизма строптивость отличается тем, что она безлична. Негативизм всегда направлен против взрослого, который сейчас побуждает ребенка к тому или иному действию. А строптивость скорее направлена против норм воспитания, установленных для ребенка, против образа жизни: она выражается в своеобразном детском недовольстве, вызывающем «да ну!», которым ребенок отвечает на все, что ему предлагают и что делают. Здесь сказывается строптивная установка не по отношению к человеку, а по отношению ко всему образу жизни, который сложился до 3 лет, по отношению к нормам, которые предлагаются, к интересовавшим прежде игрушкам. Строптивость от упрямства отличается тем, что она направлена вовне, по отношению к внешнему и вызвана стремлением настоять на собственном желании.

Вполне понятно, почему в семейном авторитарном буржуазном воспитании строптивость выступает как главный симптом кризиса трех лет. До того ребенок был заласканным, послушным, его водили за ручку, и вдруг он становится строптивным существом, которое всем недовольно. Это противоположно шелковому, гладкому, мягкому ребенку, это нечто такое, что все время сопротивляется тому, что с ним делают.

От обычной недостаточной податливости ребенка строптивость отличается тенденциозностью. Ребенок бунтует, его недовольное, вызывающее «да ну!» тенденциозно в том смысле, что оно действительно проникнуто скрытым бунтом против того, с чем ребенок имел дело раньше.

Остается еще четвертый симптом, который немцы называют *Eigensinn*, или *своеволие*, своеобразие. Оно заключается в

тенденции ребенка к самостоятельности. Этого раньше не было. Теперь ребенок хочет все делать сам.

Из симптомов анализируемого кризиса указывают еще на три, но они имеют второстепенное значение. Первый — *протест-бунт*. Все в поведении ребенка начинает носить в ряде отдельных проявлений протестующий характер, чего раньше не могло быть. Все поведение ребенка приобретает черты протеста, как будто ребенок находится в состоянии войны с окружающими, в постоянном конфликте с ними. Частые детские ссоры с родителями являются обычным делом. С этим связан симптом *обесценивания*. Например, в хорошей семье ребенок начинает ругаться. Ш. Бюлер образно описала ужас семьи, когда мать услышала от ребенка, что она дура, чего раньше он и сказать не мог.

Ребенок старается обесценить игрушку, отказывается от нее, в его лексиконе появляются слова и термины, которые означают все плохое, отрицательное, и все это относится к вещам, которые сами по себе никакой неприятности не приносят. И наконец, указывают еще на двойственный симптом, обнаруживающийся в различных семьях по-разному. В семье с единственным ребенком встречается стремление к *деспотизму*. У ребенка появляется желание проявлять деспотическую власть по отношению к окружающим. Мать не должна уходить из дому, она должна сидеть в комнате, как он этого требует. Ему должны достать все, что он требует; есть он этого не станет, а будет есть то, что он хочет. Ребенок изыскивает тысячи способов, чтобы проявить власть над окружающими. Ребенок сейчас старается вернуть то состояние, которое было в раннем детстве, когда фактически исполнялись все его желания, и стать господином положения. В семье же с несколькими детьми этот симптом называется симптомом *ревности*: по отношению к младшим или старшим, если в семье есть еще дети. Здесь та же тенденция к господству, деспотизму, к власти выступает как источник ревнивого отношения к другим детям. Вот основные симптомы, которыми пестрят описания кризиса трех лет. Нетрудно видеть, рассмотрев эти симптомы, что кризис выступает главным образом такими чертами, которые позволяют распознавать в нем как бы бунт против авторитарного воспитания, это как бы

протест ребенка, требующего самостоятельности, переросшего те нормы и формы опеки, которые сложились в раннем возрасте. Кризис в его типических симптомах настолько очевидно носит характер бунта против воспитателя, что это бросается в глаза всем исследователям.

В указанных симптомах ребенок выступает как трудно-воспитуемый. Ребенок, раньше не доставлявший забот и трудностей, теперь выступает как существо, которое становится трудным для взрослых. Благодаря этому создается впечатление, что ребенок резко изменился на протяжении короткого времени. Из «беби», которого носили на руках, он превратился в существо строптивное, упрямое, негативное, отрицающее, ревнующее или деспотическое, так что сразу весь его облик в семье изменяется.

Нетрудно увидеть, что во всех описанных симптомах намечаются также и какие-то изменения в социальных отношениях ребенка с ближайшими людьми. Все это установлено главным образом на материале семейного воспитания, так как воспитание в раннем детстве в буржуазных странах существует почти исключительно как форма индивидуального семейного воспитания. Правда, мы имеем сейчас разные дошкольные учреждения, а в отдельных странах и учреждения общественного призрения с уродливыми формами благотворительного воспитания, но, по сути дела, массовый опыт буржуазного воспитания в раннем возрасте в отличие от школьного — это воспитание индивидуальное, семейное. Все симптомы говорят об одном и том же: в отношениях ребенка с ближайшим семейным окружением, с которым его связывают аффективные привязанности, вне которого его существование до того было бы немислимым, что-то резко изменяется.

Ребенок в раннем детстве — это существо, которое всегда находилось во власти непосредственных аффективных отношений к окружающим, с которыми он связан. В кризисе трех лет происходит то, что называется раздвоением: здесь могут быть конфликты, ребенок может ругать мать, игрушки, предложенные в неподходящий момент, он может разломать их со злости, происходит изменение аффективно-волевой сферы, что указывает на возросшую самостоятельность и актив-

ность ребенка. Все симптомы вращаются вокруг оси «я» и окружающих его людей. Эти симптомы говорят о том, что изменяются отношения ребенка к людям, окружающим его, или к собственной личности.

В общем, симптомы, взятые вместе, производят впечатление эмансипации ребенка: как будто раньше взрослые водили его за руку, а теперь у него появилась тенденция ходить самостоятельно. Это отмечается некоторыми исследователями как характерная черта кризиса. Я много раз обращал внимание на мысль Ч. Дарвина: ребенок с момента рождения физически отделен от матери, но ни его питание, ни передвижение невозможно без матери. Дарвин считает это выражением биологической несамостоятельности ребенка (у сумчатых животных существует морфологическое приспособление — сумка, в которой помещаются детеныши после рождения), его биологической неотделенностью. Продолжая мысль Дарвина, нужно сказать, что ребенок в раннем детстве биологически отделен, но психологически он еще не отделен от окружающих его людей. Берингер дает повод сказать, что ребенок до 3 лет социально не отделен от окружающих и в кризисе трех лет мы имеем дело с новой стадией эмансипации.

Теперь я должен хотя бы вкратце сказать о так называемом втором поясе симптомов, т. е. о последствиях основных симптомов, о их дальнейшем развитии. Второй пояс симптомов, в свою очередь, делится на две группы. Одна — это симптомы, которые вытекают как следствие из установки ребенка на самостоятельность. Благодаря изменениям социальных отношений ребенка, его аффективной сферы, всего, что наиболее для него дорого, ценно, что затрагивает его самые сильные, глубокие переживания, ребенок вступает в целый ряд внешних и внутренних конфликтов, и мы имеем очень часто дело с невротическими реакциями детей. Эти реакции носят болезненный характер. У невропатических детей именно в кризисе трех лет мы нередко видим появления невротических реакций, например энурез, т. е. ночное недержание мочи. Ребенок, привыкший к опрятности, при неблагоприятном течении кризиса часто возвращается в этом отношении к ранней стадии. Ночные страхи, беспокойный сон и другие невропатические симптомы, иногда резкие затруднения в

речи, заикание, крайнее обострение негативизма, упрямства, так называемые гипобулические припадки, т. е. своеобразного вида приступы, которые внешне напоминают припадки, но, по сути дела, не являются болезненными припадками в собственном смысле слова (ребенок трясется, бросается на пол, стучит руками, ногами), а представляют собой крайне заостренные черты негативизма, упрямства, обесценения, протеста, о которых мы уже говорили.

Позвольте привести пример из собственных наблюдений над совершенно нормальным ребенком с очень трудным протеканием кризиса трех лет. Ребенок на 4-м году жизни, сын трамвайного кондуктора. Деспотия проявлялась у ребенка чрезвычайно резко. Все, что он требовал, должно было полностью исполняться. Например, когда он по улице шел с матерью, он потребовал, чтобы она подняла лежащую на земле бумажку, хотя бумажка была ему совсем не нужна. Ребенок был доставлен к нам с жалобой на приступы. Когда отказываются исполнить его желание, он бросается на пол, начинает дико кричать, бить руками и ногами. Но это не патологические судороги, а форма поведения, которую некоторые авторы оценивают как возврат к реакции младенческого возраста, когда ребенок кричит и перебирает ручками и ножками. У наблюдаемого нами ребенка это припадки бессильной злобы, когда он не в состоянии иначе протестовать и устраивает скандал. Я привожу это как пример осложнений кризиса трех лет, которые составляют второй пояс симптомов: они не принадлежат к числу основных признаков кризиса, а представляют одну цепь — от трудного воспитания внутри семьи до того состояния, которое дает невротические, психопатические симптомы.

Сделаем некоторые теоретические выводы, т. е. попытаемся определить, какие же события происходят в развитии ребенка, какой смысл, какое значение имеют описанные симптомы. Попытка теоретически представить кризис трех лет является самой начальной, грубой попыткой, основанной на некотором знании фактического материала, на некоторых собственных наблюдениях (потому что кризис связан с трудным детством, которое мне приходилось изучать) и на некоторых попытках критически переработать кое-что из предло-

женного в теории этих возрастов. Наша попытка — нечто в высшей степени предварительное и в некоторой степени субъективное, не претендующее на то, чтобы стать теорией критических возрастов.

При рассмотрении симптомов кризиса трех лет мы уже отмечали, что внутренняя перестройка происходит по оси социальных отношений. Мы указывали, что негативную реакцию, которая проявляется у ребенка 3 лет, надо отличать от простого непослушания; упрямство, которое появляется здесь как черта кризиса, также должно быть резко отличаемо от настойчивости ребенка.

1. Негативная реакция появляется с той минуты, когда ребенку безразлична ваша просьба или даже ему хочется сделать то, о чем его просят, а он все-таки отказывается. Мотив отказа, мотив поступка заложен не в содержании самой деятельности, к которой вы его приглашаете, а в отношении к вам.

2. Негативная реакция проявляется не в отказе ребенка от поступка, который вы просите сделать, а в том, что *вы его просите*. Поэтому истинная сущность негативной установки ребенка заключается в том, чтобы сделать наоборот, т. е. проявить акт независимого поведения по отношению к тому, о чем его *просят*.

Точно так же и с упрямством. Матери, жалуясь на трудных детей, часто говорят, что они упрямы, настойчивы. Но настойчивость и упрямство — разные вещи. Если ребенку очень хочется чего-нибудь достигнуть и он настойчиво этого добивается, здесь нет ничего общего с упрямством. При упрямстве ребенок настаивает на том, чего ему не так уж сильно хочется, или совсем не хочется, или давно перестало хотеться, чтобы это соответствовало силе требования. Ребенок настаивает не по содержанию желания, а потому что он это *сказал*, т. е. здесь выступает социальная мотивировка.

Так называемое семизвездие симптомов кризиса обнаруживает: новые черты всегда связаны с тем, что ребенок начинает мотивировать свои поступки не содержанием самой ситуации, а отношениями с другими людьми.

Если обобщить фактическую картину симптомов кризиса трех лет, то мы не сможем не согласиться с исследователями,

которые утверждают, что кризис, в сущности говоря, протекает прежде всего как кризис социальных отношений ребенка.

Что существенно перестраивается во время кризиса? Социальная позиция ребенка по отношению к окружающим людям, к авторитету матери, отца. Происходит также кризис личности — «я», т. е. возникает ряд поступков, мотив которых связан с проявлением личности ребенка, а не с данным мгновенным желанием, мотив дифференцирован от ситуации. Проще говоря, кризис протекает по оси перестройки социальных взаимоотношений личности-ребенка и окружающих людей.

Кризис семи лет

Школьный возраст, как и все возрасты, открывается критическим, или переломным, периодом, который был описан в литературе раньше остальных как кризис семи лет. Давно замечено, что ребенок при переходе от дошкольного к школьному возрасту очень резко меняется и становится более трудным в воспитательном отношении, чем прежде. Это какая-то переходная ступень — уже не дошкольник и еще не школьник.

В последнее время появился ряд исследований, посвященных этому возрасту. Результаты исследований схематически можно выразить так: ребенка 7 лет отличает прежде всего утрата детской непосредственности. Ближайшая причина детской непосредственности — недостаточная дифференцированность внутренней и внешней жизни. Переживания ребенка, его желания и выражение желаний, т. е. поведение и деятельность, обычно представляют у дошкольника еще недостаточно дифференцированное целое. У нас все это сильно дифференцировано, поэтому поведение взрослого человека не производит впечатления столь непосредственного и наивного, как поведение ребенка.

Когда дошкольник вступает в кризис, самому неискушенному наблюдателю бросается в глаза, что ребенок вдруг утрачивает наивность и непосредственность; в поведении, в

отношениях с окружающими он становится не таким понятным во всех проявлениях, каким был до этого.

Все знают, что 7-летний ребенок быстро вытягивается в длину, и это указывает на ряд изменений в организме. Этот возраст называется возрастом смены зубов, возрастом вытягивания.

Действительно, ребенок резко изменяется, причем изменения носят более глубокий, более сложный характер, чем изменения, которые наблюдаются при кризисе трех лет. Было бы очень долго перечислять всю симптоматику рассматриваемого кризиса, настолько она многообразна. Достаточно указать на общее впечатление, которое обычно передают исследователи и наблюдатели. Поясню на двух чертах, с которыми часто приходится сталкиваться почти у всех семилеток, особенно имеющих трудное детство и в сгущенном виде переживающих кризис. Ребенок начинает манерничать, капризничать, ходить не так, как ходил раньше. В поведении появляется что-то нарочитое, нелепое и искусственное, какая-то вертлявость, паясничанье, клоунада; ребенок строит из себя шута. Ребенок и до 7 лет может паясничать, но никто не скажет о нем того, что я сейчас говорил. Почему бросается в глаза такое немотивированное паясничанье? Когда ребенок смотрит на самовар, на поверхности которого получается уродливое изображение, или строит гримасы перед зеркалом, он просто забавляется. Но когда ребенок входит изломанной походкой в комнату, говорит писклявым голосом — это не мотивировано, это бросается в глаза. Никто не станет удивляться, если ребенок дошкольного возраста говорит глупости, шутит, играет, но если ребенок строит из себя шута и этим вызывает осуждение, а не смех, это производит впечатление немотивированного поведения.

Указанные черты говорят о потере непосредственности и наивности, которые были присущи дошкольнику. Думаю, что это впечатление правильное, что внешним отличительным признаком 7-летнего ребенка является утрата детской непосредственности, появление не совсем понятных странностей, у него несколько вычурное, искусственное, манерное, натянутое поведение.

Самой существенной чертой кризиса семи лет можно

было бы назвать начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка.

Что скрывается за впечатлением наивности и непосредственности поведения ребенка до кризиса? Наивность и непосредственность означают, что ребенок внешне такой же, как и внутри. Одно спокойно переходит в другое, одно непосредственно читается нами как обнаружение второго. Какие поступки мы называем непосредственными? У взрослых людей детской наивности, непосредственности очень мало, и наличие их у взрослых производит комическое впечатление. Например, комического актера Ч. Чаплина отличает то, что, играя серьезных людей, он начинает вести себя с необычайно детской наивностью и непосредственностью. В этом главнейшее условие его комизма.

Утеря непосредственности означает привнесение в наши поступки интеллектуального момента, который вклинивается между переживанием и непосредственным поступком, что является прямой противоположностью наивному и непосредственному действию, свойственному ребенку. Это не значит, что кризис семи лет приводит от непосредственного, наивного, недифференцированного переживания к крайнему полюсу, но действительно в каждом переживании, в каждом его проявлении возникает некоторый интеллектуальный момент.

Одна из самых сложных проблем современной психологии и психопатологии личности, которую я попытаюсь объяснить на примере, — это проблема, которую можно было бы назвать смысловым переживанием.

Попробуем подойти к этой проблеме по аналогии с проблемой внешнего восприятия. Тогда будет яснее. Существенное отличие человеческого восприятия — его осмысленность, предметность. Воспринимаемый комплекс впечатлений осознается нами одновременно и вместе с внешними впечатлениями. Я сразу вижу, например, что это часы. Чтобы понять особенность человеческого восприятия, нужно сравнить его с восприятием больного, который в результате нервного мозгового заболевания утрачивает эту способность. Если такому больному показать часы, он не узнает их. Он видит часы, но не знает, что это. Когда вы станете при боль-

ном заводить часы или поднесете их к уху и послушаете, идут ли они, или взглянете на них, чтобы узнать, который час, он скажет, что, должно быть, это часы. Он догадывается, что то, что он видел, есть часы. А у нас с вами и то, что я вижу, и то, что это есть часы, находится в одном акте сознания.

Таким образом, восприятие не происходит отдельно от наглядного мышления. Процесс наглядного мышления совершается в единстве со смысловым обозначением вещей. Когда я говорю: эта вещь есть часы, а потом вижу на башне еще какие-либо часы, которые на первые абсолютно не похожи, и называю их тоже часами, — это значит, что я воспринимаю данную вещь как представителя определенного класса вещей, т. е. я их обобщаю. Короче говоря, в каждом восприятии совершается обобщение. Сказать, что наше восприятие есть смысловое восприятие, — значит сказать, что всякое наше восприятие есть восприятие обобщенное. Можно и так пояснить: если бы я смотрел на комнату, не обобщая, т. е. так, как смотрит агностик или животное, то впечатления от вещей вступали бы в такое отношение друг с другом, в каком они находятся в зрительном поле. Но так как я их обобщаю, то и воспринимаю часы не только в структуре тех вещей, которые лежат рядом с ними, но и в структуре того, что есть часы, в структуре того обобщения, в каком я это вижу.

Развитие смыслового восприятия человека можно сравнить с тем, как смотрит на шахматную доску или как играет на ней ребенок, не умеющий играть, и ребенок, научившийся играть. Ребенок, не умеющий играть, может забавляться шахматными фигурками, подбирать их по цвету и т. д., но движение фигурок не будет определяться структурно. Ребенок, который научился играть в шахматы, будет поступать иначе. Для первого ребенка черный конь и белая пешка не связаны между собой, а второй, знающий ход коня, понимает, что неприятельский ход конем угрожает его пешке. Для него конь и пешка — единство. Точно так хороший игрок отличается от плохого тем, что иначе видит шахматное поле.

Существенная черта восприятия — структурность, т. е. восприятие не складывается из отдельных атомов, но представляет собой образ, внутри которого существуют различ-

ные части. В зависимости от того, в каком положении находятся фигуры на шахматной доске, я вижу ее по-разному.

Окружающую действительность мы воспринимаем так, как шахматист воспринимает шахматную доску: мы воспринимаем не только соседство предметов или смежность их, но и всю действительность со смысловыми связями и отношениями. В речи существуют не только названия, но и значения предметов. Ребенку уже очень рано приходится выражать в речи не только значения предметов, но и свои и чужие действия, и свои внутренние состояния («я хочу спать», «я хочу есть», «мне холодно»). Речь как средство общения приводит к тому, что приходится называть, связывать со словами наши внутренние состояния. Связь же со словами никогда не означает образования простой ассоциативной связи, а всегда означает обобщение. Всякое слово обозначает не единичную вещь. Если сказать, что сейчас холодно, и через день сказать то же самое, это означает, что всякое единичное ощущение холода тоже обобщено. Таким образом, возникает обобщение внутреннего процесса.

У младенца нет осмысленного восприятия: он воспринимает комнату и не воспринимает отдельно стульев, стола и т. д., он будет воспринимать все как нерасчлененное целое в отличие от взрослого, который рассматривает фигуры, выступающие на фоне. Как ребенок раннего возраста воспринимает собственные переживания? Он радуется, огорчается, но не знает, что он радуется, так же как младенец, когда он голоден, не знает, что он голоден. Большая разница существует между ощущением голода и знанием того, что я голоден. Ребенок раннего возраста не знает собственных переживаний.

В 7-летнем возрасте мы имеем дело с началом возникновения такой структуры переживаний, когда ребенок начинает понимать, что значит «я радуюсь», «я огорчен», «я сердит», «я добрый», «я злой», т. е. у него возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях. Точно так, как ребенок 3 лет открывает свои отношения с другими людьми, так семилетка открывает сам факт своих переживаний. Благодаря этому выступают некоторые особенности, характеризующие кризис семи лет.

1. Переживания приобретают смысл (сердящийся ребенок понимает, что он сердит), благодаря этому у ребенка возникают такие новые отношения к себе, которые были невозможны до обобщения переживаний. Как на шахматной доске, когда с каждым ходом возникают совершенно новые связи между фигурками, так и здесь возникают совсем новые связи между переживаниями, когда они приобретают известный смысл. Следовательно, весь характер переживаний ребенка к 7 годам перестраивается, как перестраивается шахматная доска, когда ребенок научился играть в шахматы.

2. К кризису семи лет впервые возникает обобщение переживаний, или аффективное обобщение, логика чувств. Есть глубоко отсталые дети, которые на каждом шагу переживают неудачи: обычные дети играют, ненормальный ребенок пытается присоединиться к ним, но ему отказывают, он идет по улице, и над ним смеются. Одним словом, он на каждом шагу проигрывает. В каждом отдельном случае у него есть реакция на собственную недостаточность, а через минуту смотришь — он совершенно доволен собой. Тысячи отдельных неудач, а общего чувства своей малоценности нет, он не обобщает того, что случалось уже много раз. У ребенка школьного возраста возникает обобщение чувств, т. е., если с ним много раз случалась какая-то ситуация, у него возникает аффективное образование, характер которого так же относится к единичному переживанию или аффекту, как понятие относится к единичному восприятию или воспоминанию. Например, у ребенка дошкольного возраста нет настоящей самооценки, самолюбия. Уровень наших запросов к самим себе, к нашему успеху и к нашему положению возникает именно в связи с кризисом семи лет.

Ребенок дошкольного возраста любит себя, но самолюбия как обобщенного отношения к самому себе, которое остается одним и тем же в разных ситуациях, но самооценки как таковой, но обобщенных отношений к окружающим и понимания своей ценности у ребенка этого возраста нет. Следовательно, к 7 годам возникает ряд сложных образований, которые и приводят к тому, что трудности поведения резко и коренным образом меняются, они принципиально отличны от трудностей дошкольного возраста.

Такие новообразования, как самолюбие, самооценка, остаются, а симптомы кризиса (манерничанье, кривляние) проходящи. В кризисе семи лет благодаря тому, что возникает дифференциация внутреннего и внешнего, что впервые возникает смысловое переживание, возникает и острая борьба переживаний. Ребенок, который не знает, какие взять конфеты — побольше или послаще, не находится в состоянии внутренней борьбы, хотя он и колеблется. Внутренняя борьба (противоречия переживаний и выбор собственных переживаний) становится возможна только теперь.

Есть типические формы трудновоспитуемости, которые в дошкольном возрасте еще не могут встретиться. Сюда относятся конфликты, противоречивые переживания, неразрешимые противоречия. По сути дела, там, где возможно это внутреннее раздвоение переживаний, где впервые ребенок понимает свои переживания, где возникает внутреннее отношение, там и совершается такое изменение переживаний, без которого школьный возраст был бы невозможен. Сказать, что в кризисе семи лет дошкольные переживания изменяются на школьные, — значит сказать, что возникло новое единство средовых и личностных моментов, которые делают возможным новый этап развития — школьный возраст. Для ребенка изменилось отношение к среде, значит, изменилась и сама среда, значит, изменился ход развития ребенка, наступила новая эпоха в развитии.

Необходимо ввести в науку понятие, малоиспользованное при изучении социального развития ребенка: мы недостаточно изучаем внутреннее отношение ребенка к окружающим людям, мы не рассматриваем его как активного участника социальной ситуации. На словах мы признаем, что надо изучать личность и среду ребенка в единстве. Но нельзя же представить себе дело так, что на одной стороне находится влияние личности, а на другой — средовое влияние, что и то и другое действует на манер внешних сил. Однако на деле очень часто поступают именно так: желая изучить единство, предварительно разрывают его, потом пытаются связать одно с другим.

И в изучении трудного детства мы 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? Это упирается в две основные проблемы, которые следует выяснить в плане внутреннего отношения ребенка периода кризисов к среде.

Первый главный недостаток при практическом и теоретическом изучении среды — это то, что мы изучаем среду в ее абсолютных показателях. Кто практически занимается изучением трудных случаев, тот это хорошо знает. Вам приносят социально-бытовое обследование среды ребенка, где выясняется кубатура жилплощади, есть ли у ребенка отдельная постель, сколько раз он ходит в баню, когда меняет белье, читают ли в семье газеты, какое образование у матери и отца. Обследование всегда одинаково, безотносительно к ребенку, к его возрасту. Мы изучаем какие-то абсолютные показатели среды как обстановки, полагая, что, зная эти показатели, мы будем знать их роль в развитии ребенка. Некоторые советские ученые возводят это абсолютное изучение среды в принцип. В учебнике под ред. А. Б. Залкинда вы находите положение о том, что социальная среда ребенка в основном остается неизменной на всем протяжении его развития. Если иметь в виду абсолютные показатели среды, то в известной степени с этим можно согласиться. На деле это совершенно ложно с точки зрения и теоретической, и практической. Ведь существенное отличие среды ребенка от среды животного заключается в том, что человеческая среда есть среда социальная, в том, что ребенок есть часть живой среды, что среда никогда не является для *ребенка* внешней. Если ребенок существо социальное и его среда есть социальная среда, то отсюда следует вывод, что сам ребенок есть часть этой социальной среды.

Следовательно, самый существенный поворот, который должен быть сделан при изучении среды, это переход от ее абсолютных показателей к относительным — изучать надо среду ребенка: раньше всего надо изучить, что она означает для ребенка, каково отношение ребенка к отдельным сторонам этой среды. Скажем, ребенок до года не говорит. После того как он заговорил, речевая среда его близких остается неизменной. И до года и после года в абсолютных показателях

речевая культура окружающих несколько не изменилась. Но, я думаю, всякий согласится: с той минуты, когда ребенок начал понимать первые слова, когда он начал произносить первые осмысленные слова, его отношение к речевым моментам в среде, роль речи в отношении к ребенку очень изменились.

Всякий шаг в продвижении ребенка меняет влияние среды на него. Среда становится, с точки зрения развития, совершенно иной с той минуты, когда ребенок перешел от одного возраста к другому. Следовательно, можно сказать, что ощущение среды должно самым существенным образом измениться по сравнению с тем, как оно обычно практиковалось у нас до сих пор. Изучать среду надо не как таковую, не в ее абсолютных показателях, а в отношении к ребенку. Та же самая в абсолютных показателях среда есть совершенно разная для ребенка 1 года, 3, 7 и 12 лет. Динамическое изменение среды, отношение выдвигается на первый план. Но там, где мы говорим об отношении, естественно, возникает второй момент: отношение никогда не есть чисто внешнее отношение между ребенком и средой, взятой в отдельности. Одним из важных методологических вопросов является вопрос о том, как реально в теории и в исследовании подходят к изучению единства. Часто приходится говорить о единстве личности и среды, о единстве психического и физического развития, о единстве речи и мышления. Что значит реально в теории и в исследовании подойти к изучению какого-нибудь единства и всех свойств, которые присущи этому единству как таковому? Это означает нахождение всякий раз ведущих единиц, т. е. нахождение таких долей, в которых соединены свойства единства как такового. Например, когда хотят изучить отношения речи и мышления, то искусственно отрывают речь от мышления, мышление — от речи, а затем спрашивают, что делает речь для мышления и мышление для речи. Дело представляется так, будто это две различные жидкости, которые можно смешивать. Если вы хотите знать, как возникает единство, как оно изменяется, как влияет на ход детского развития, то важно не разрывать единство на составляющие его части, потому что тем самым теряются существенные свойства, присущие именно этому единству, а взять единицу,

например, в отношении речи и мышления. В последнее время пытались выделить такую единицу — взять, например, значение. Значение слова — это часть слова, речевое образование, потому что слово без значения не слово. Так как всякое значение слова есть обобщение, то оно является продуктом интеллектуальной деятельности ребенка. Таким образом, значение слова — единица речи и мышления, далее неразложимая.

Можно наметить единицу и для изучения личности и среды. Эта единица в патопсихологии и в психологии получила название переживания. Переживание ребенка и есть такая простейшая единица, относительно которой нельзя сказать, что она собой представляет — средовое влияние на ребенка или особенность самого ребенка; переживание и есть единица личности и среды, как оно представлено в развитии. Так что в развитии единство средовых и личностных моментов совершается в ряде переживаний ребенка. Переживание надо понимать как внутреннее отношение ребенка как 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 теории переживание вводится как единица сознания, т. е. такая единица, где 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 элементом сознания, в котором нет ряда других элементов, причем единство сознания как такового пропадает, а вот действительной динамической единицей сознания, т. е. полной, из которой складывается сознание, будет переживание.

Переживание имеет биосоциальную ориентировку, оно есть что-то находящееся между личностью и средой, означающее отношение личности к среде, показывающее, чем данный момент среды является для личности. Переживание является определяющим с точки зрения того, как тот или иной момент среды влияет на развитие ребенка. Это, во вся-

ком случае, в учении о трудном детстве, подтверждается на каждом шагу. Любой анализ трудного ребенка показывает, что существенна не сама по себе ситуация, взятая в ее абсолютных показателях, а то, как ребенок переживает эту ситуацию. В одной и той же семье, в одной семейной ситуации мы встречаем у разных детей разные изменения развития, потому что одна и та же ситуация неодинаково переживается разными детьми.

В переживании, следовательно, дана, с одной стороны, среда в ее отношении ко мне, в том, как я переживаю эту среду; с другой — сказываются особенности развития моей личности. В моем переживании сказывается то, в какой мере все мои свойства, как они сложились в ходе развития, участвуют здесь в определенную минуту.

Если дать некоторое общее формальное положение, было бы правильно сказать, что среда определяет развитие ребенка через переживание среды. Самым существенным, следовательно, является отказ от абсолютных показателей среды; ребенок есть часть социальной ситуации, отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка; силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка. Это обязывает к глубокому внутреннему анализу переживаний ребенка, т. е. к изучению среды, которое переносится в значительной степени внутрь самого ребенка, а не сводится к изучению внешней обстановки его жизни.

Анализ становится очень сложным, мы наталкиваемся здесь на огромные теоретические трудности. Но все же в отношении отдельных проблем развития характера, критических возрастов, трудного детства отдельные моменты, связанные с анализом переживаний, как-то уясняются, становятся видными.

Внимательное изучение критических возрастов показывает, что в них происходят смены основных переживаний ребенка. Кризис представляется раньше всего моментом перелома, который выражается в том, что от одного способа переживаний среды ребенок переходит к другому. Среда как таковая не меняется для ребенка в 3 года. Родители продол-

жают зарабатывать столько же, сколько раньше, на каждого едока приходится тот же бюджетный минимум или максимум; столько же выписывается газет, так же часто меняется белье, та же жилплощадь, и родители не изменили отношения к ребенку. Наблюдатели, которые исследуют кризис, говорят, что без всякой причины ребенок, который вел себя так хорошо, был послушен и ласков, вдруг становится капризным, злым и упрямым.

Внутренний характер кризиса подчеркивают все буржуазные исследователи. Огромное большинство объясняют внутренний характер кризиса биологическими причинами. Одна из наиболее распространенных теорий для объяснения кризиса 13 лет заключается в том, что проводится параллель между половым созреванием и кризисом и в основе последнего видят внутренне заложенное биологическое созревание ребенка.

Другие авторы, как А. Буземан, которые хотят подчеркнуть значение социальной среды, правильно указывают на то, что кризис имеет совершенно разное течение в зависимости от среды, в которой он протекает. Но точка зрения Буземана принципиально не отличается от той точки зрения, которая рассматривает кризис как явление, вызванное чисто экзогенными причинами. Кризис, как все особенности, заложенные в ребенке, Буземан считает не биологическими особенностями, а проявлением изменений разной среды. Возникает мысль, что буржуазные исследования целиком неверны или, во всяком случае, неверны в какой-то части. Начнем с фактической стороны. Мне представляется, что буржуазные исследователи имеют очень ограниченный круг наблюдений, т. е. ребенок всегда наблюдается ими в условиях буржуазной семьи при определенном типе воспитания. Факты показывают, что в других условиях воспитания кризис протекает по-иному. У детей, переходящих из яслей в детский сад, кризис течет иначе, чем у детей, поступающих в детский сад из семьи. Однако кризис имеет место всегда, во всяком нормально текущем детском развитии.

3-летний и 7-летний возрасты 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. Один возраст как-то перестраивается, чтобы дать начало новому этапу в развитии.

Верно то самое общее наивное впечатление, которое вынесли наблюдатели, что ребенок как-то вдруг неузнаваемо изменился: на протяжении 3—6 месяцев он стал не тем, каким был раньше; кризис протекает как процесс малопонятный для окружающих, поскольку он не связан с изменениями, происходящими вокруг ребенка. Проще говоря, кризис 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, так как изменилась вся ситуация, в которой растет ребенок, вся обстановка его развития. Когда ребенок из яслей перешел в детский сад, нас не удивляет, что дошкольник изменился, здесь изменения ребенка находятся в связи с теми изменениями, которые произошли в условиях его развития. Но существенно для всякого кризиса то, что внутренние изменения происходят в гораздо большем размере, чем изменения внешней обстановки, и поэтому всегда производят впечатление внутреннего кризиса.

По моему впечатлению, кризисы действительно имеют внутреннее происхождение, заключаются в изменениях внутреннего характера. Здесь нет точного соответствия между внешними и внутренними изменениями. Ребенок вступает в кризис. Что так резко изменилось вовне? Ничего. Почему ребенок так резко в короткий срок меняется?

Наша мысль заключается в том, что надо возражать не против буржуазных теорий критического возраста, не против того, что кризис является очень глубоким, 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, то в конечном счете это изменение желез внутренней секреции. В этом смысле я не назвал бы критические возрасты возрастaми внутреннего развития. Но, я думаю, внутрен-

нее развитие совершается всегда так, что мы имеем здесь единство личностных и средовых моментов, т. е. всякий новый шаг в развитии непосредственно определяется предшествующим шагом, всем тем, что уже сложилось и возникло в развитии на предшествующей стадии. Правда, это значит понимать развитие как процесс, где всякое последующее изменение связано с предыдущим и тем настоящим, в котором сложившиеся прежде особенности личности сейчас проявляются, сейчас действуют. Если правильно понять природу внутреннего процесса развития, то никаких теоретических возражений против того, чтобы понимать кризис как внутренний кризис, не будет.

Мне представляется, что за всяким переживанием стоит реальное динамическое воздействие среды в отношении к ребенку. С этой точки зрения сущностью всякого кризиса является перестройка внутреннего переживания, перестройка, которая коренится в изменении основного момента, определяющего отношение ребенка к среде, именно в изменении потребностей и побуждений, движущих поведением ребенка. Рост и изменение потребностей и побуждений представляет собой наименее осознанную и наименее произвольную часть 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, становится относительным и не важным на следующей ступени.

Перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей есть основной момент при переходе от возраста к возрасту. При этом меняется и среда, т. е. отношение ребенка к среде. Иное начинает интересоваться ребенка, иная деятельность возникает у него, и перестраивается сознание ребенка, если сознание понимать как отношение ребенка к среде.

ЛИТЕРАТУРА

- Ach N. *Über die Begriffsbildung; eine experimentelle Untersuchung.* Bamberg, 1921.
- Bard P. A. A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system. — *Amer. J. Physiol.*, 1928, v. 84.
- Adler A. *Praxis und Theorie der Individualpsychologie.* München, 1927.
- Adler A. *Über den nervösen Charakter.* München, 1922.
- Backer. Die Ach'sche Suchmethode in ihrer Verwendung zur Intelligenzprüfung. — *unters. zur Phil., Psych. U. Padag.*, B. 4, H. 3/4, 1925.
- Bentley I. M. Is emotion more than a chapter heading? — In: *Feeling and Emotions.* Norcester, 1928, p. 17—23.
- Birklen K. *Bindenpsychologie.* Leipzig, 1924; *Der Blindenfreund*, 1926, № 3.
- Bitiet A. *Psychologie des grands Calculateurs et joueurs dechecs.* Paris, 1894.
- Bogen H., Lipmann O. *Naive Physik.* Leipzig, 1923.
- Brentano F. *Psychologie von empirischen Standpunkten.* Leipzig, 1874.
- Brett G. S. Historical development of the history of emotions. — In: *Feelings and Emotions.* Norcester, 1928, p. 388—396.
- Buhler K. *Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes.* Leipzig, 1923.
- Buhler Sch. *Soziologische und psychologische Studien fiber das erste Lebenahr.* Leipzig, 1927.
- Cannon W. B. The James — Lange theory of emotions. A critical examination and an alternative theory. — *Amer. J. Psychol.*, 1927, v. 39.
- Cannon W. *Bodily Changes in Pain, Fear, Hunger and Rage.* 2-d ed., Boston.
- Cannon W. *The Wisdom of the Body.* L., 1932.
- Cannon W. B., Britton S. W. Pseudoaffective medulliadrenal secretion. — *Amer. J. Physiol.*, 1925, v. 72.
- Cannon W. B., Britton S. W. The dispensability of the sympathetic division of the autonomic system. — *Boston Med. and Surg. J.*, 1927, 197.
- Cassirer E. *Sprache und Mythos, ein Beitrag zum Problem der Gotternamen.* Leipzig—Berlin, 1925.

- Claparede E. Feelings and emotions. — In: Feelings and Emotions. Norcester, 1928, p. 124—139.
- Dana Ch. The anatomic seat of the emotions. A discussion of the James — Lange theory. — Arch. Neurol. Psychiat., 1921, v. 6.
- Danlap K. Emotion as a dynamic background. — In: Feeling and Emotions. Norcester, 1928, p. 150—160.
- Delacroix H. S. Le langage et la pensee. Paris, 1924.
- Eliasberg W. Psychologie und Pathologie der Abstraktion, 1925.
- Foyer D. La psychologie des caracteres, — Traits de Psychologie par. G. Dumas, v. 11, 1924.
- Frisch K. Die Sprache der Bienen. Wien, 1928.
- Gerhardt F. Materialien zur Bindenpsychologie, 1924.
- Gurtler R. Das primitive Bewusstsein. — Bericht liber den dritten Kongress fur Heilpadagogik in Munchen 2—4 August 1926. Berlin, 1927.
- Head G. Aphasia and Kindred disorders of speech, 1926.
- Internationale Zeitschrift fur Individualpsychologie. — B. I, 1914, №. 1.
- Head H., Holmes G. Sensory disturbances from cerebral lesions. — Brain, 1911, № 34.
- Hempelmann F. Tierpsychologie vom Standpunktedes Biologen, 1926.
- Intelligenzleistungen hochgradig Schwachsinniger. Ztschr. f.d. ses. Neurologie und Psychologie. — B. 104, 1926, H. 4/5.
- Internationale Zeitschrift fur Individualpsychologie, 1925, № 5.
- Irons D. Descartes and modern theories of emotion. — Philos. Review, 1895, v. 4.
- Janes P. De l'angoisse a l'extase. Paris, 1928.
- Jerkes R. The Mental Life of the Moneys and Apes. N.Y., 1916.
- Kafka G. Handbuch der vergleichenden Psychologie. Munchen, 1922.
- Kanitz O. F. Volkstumliche individual psychologische Literatur. — Die Sozialistidie Erziehung. Wien, 1926, №. 7/8.
- Keller H. Die Geschluchte meines Lebens. Stuttgart, 1920.
- Kerschensteiner O. Das Grundaxiom des Bildungsprozesses, 1924.
- Kirilcev S. Cases of affections of the optic thalamus. — Reviewed in Neurologi-schem Zentralblatt, 1891, № 10.
- Koffka K. Grundlagen der psychischen Entwicklung. Berlin, 1925.
- Kohler W. Intelligenzprufungen und Menschenaffen. Berlin, 1921.
- Krunegel M. Grundfragen der Heilpadagogik zu jhren Grundlesung und Zielstellung — Ztschr. Kinderforschung, B, XXXII, 1926.
- Krunegel M. Die motorische Befahigung Schwachsinniger Kinder im Lichte des Experiments. — Ztschr. f. Kinderforschung, B. 33, 1927, №. 2.
- Kohler W. Aus Psychologie des Schimpanzen. — Psych. Forschung, 1921, № 1.
- Lashley K. S. Brain Meeanimes and Intelligence, 1929.
- Learned W. S. A school system as an educational laboratory. Cambr., Mass., 1914.
- Lehmann A. Die Hauptgesetze des menschlichen Gefuhlslebens. Leipzig, 1892.
- Lemaitre A. Observations sur le langage interieur des enfants. — Archives de Psychologie, 1905, № 4.
- Levy-Bruhll L. Les fonctions mentales dans les societees primitives. Paris, 1922.
- Lindworsky L. Der Wille, 1923.
- Lipmann O. Uber Begriff u. Formen der Intelllgen., 1924.

- Lipmann O., Bogen H. Naive Physik, 1923.
Lipmann G. Drei Aufsätze aus dem Apraxiegebiet. Berlin, 1908.
Lotze G. Medizinische Psychologie der Seele. Leipzig, 1852.
Maranon G. Contribution a l'etude de l'action emotive de l'adrenaline. — Rev. franc. d'endocrinol., 1924, v. 2.
Meumann E. Die Entstehung der ersten Wortbedeutung beim Kinde. — Philosophische Studien, 1928, v. XX.
Meumann E. Vorlesungen ub. exper. Padagogik, 1911—1914.
Morgan C. L. Animal Behaviour. L., 1900.
Munsterberg H. Grundlage der Psychologie. Leipzig, 1918.
Mutter J. Handbuch der Physiologic des Menschen. L., 1842.
Nahlowsky J. Das Gefuhlsleben. Leipzig, 1862.
Newman E. B., Perkins F.T., Wheeler K.N. Cannon's theory of emotion. A critique. — Psychol. Rev., 1930, v. 37.
Noll H. Die Bedeutung der Vollendungstendenz ini Arbeitsunterricht der Hilfsschule. — H Perry R. General Theory of Value, 1926.
Petzeld A. Konzentration bei Blinden. Eine psychologisch-padagogische Studie. Leipzig, 1925.
Piaget J. La causalite physique chez l'enfant. Paris, 1926.
Piaget J. Le langage et la pensee chez l'enfant. Paris, 1923.
Piaget J. Psychologie' de l'enseignement de l'histoire. — Bulletin trimestriel de la Conference Internationale pour l'enseignement de l'histoire, 1933, № 2.
Piderit T. Mimik und Physiognomik. Detmold, 1886.
Pieron A. La dynamogenie emotionelle. — Journal de psychologie, 1920, v. 17.
Prince M. Can emotion be regarded as energy? — In: Feeling and Emotions. Norcester, 1928, p. 161—169.
Rimat F. Intelligenz zu Untersuchungen anschliessend und die Ach'sche Such-methode. Leipzig, 1925.
Scheler M. Die Sinnesgesetze des emotionalen Lebens. Leipzig, 1923.
Simat F. Intelligenzuntersuchungen anschliessend an die Ach'sche Suchtmethode. — Unters. zur Psych, n. Pad., B. 5, 1925, № 3/4.
Smidt B. Die Sprache und andere Ausdruckformen der Tiere. Berlin, 1923.
Spearman C. E. A new method for investigating. The springs of action. — In: Feeling and Emotions. Norcester, 1928.
Stem C., Stern W. Die Kindersprache. Berlin, 1928.
Stern W. Die Psychologie und der Personalismus. Leipzig, 1917.
Stern C., Stern W. Die Kindersprache. Berlin, 1928.
Stern W. Die differenzielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen, Leipzig.
Stern W. Die menschliche Personlichkeit, 1923.
Stem W. Person und Sache. System des kritischen Personalismus, Leipzig, B. 11.
Stern W. Person und Sache, I Band. Leipzig, 1905.
Thorndike E. R. The mental life of monkeys. N. Y. L., 1901.
Tilney F., Morrison J. F. Pseudobulbar palsy clinically and pathologically considered. — J. Ment. and Nerv. Diseases, 1912, № 39.
Thorndike E. L. The measurement of Intelligence.
Wanecek O. Der Blinde in der Sage, im. Marchen und in der Legende. — Ztschr. f. d. ost, Blindwesen, 1919.

- Wells F. L. Reactions to visual stimuli in affective settings. — J. Exper. Psychol., 1925, № 8.
- Wende O. Deutsebe Taubsturomanstalten. Schulen und Heime in Wort und Bild, 1915.
- Wilson S. A. K. Pathological laughing and crying. — J. Neurol. Psychopath., 1924, v. 4.
- Winte W. Foundations of Psychiatry, 1921.
- Woodworth R., Sherrington C. S. A pseudoaffective reflex and its spinal path. — J. Physiol., 1904, № 31.
- Yerkes R. M., Learned E. W. Chimpanzee Intelligence and its vocal expression. Baltimore, 1925.
- Yerkes R. M. The mental life as the monkeys and apes. — Behaviour Monographs, 1916, III—1.
- Асмус В. Ф. Очерки истории диалектики в новой философии. М.; Л., 1929.
- Басов М. Я. Методика психологических наблюдений над детьми. М., 1926.
- Бергсон А. Материя и память. СПб., 1911.
- Бехтерев В. М. Общие основы рефлексологии человека. М.; Л., 1928.
- Бехтерев В. М., Васильев Л. Л. Рефлексология труда. М.; Л., 1926.
- Бехтерев В. М., Васильев Л. Л., Вербов А. Ф. Рефлексология труда. М.; Л., 1926.
- Бирилев А. В. Об осязании слепых. Казань, 1901.
- Бирилев А. В. Свет для слепых и некоторые вопросы методики преподавания слепым. — В кн.: Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых./Под ред. Л. С. Выготского. М., 1924.
- Блейлер Э. Аутистическое мышление. Одесса, 1927.
- Блонский П. П. Педология. М., 1925.
- Блонский П. П. Очерк научной психологии. М., 1921.
- Боровский В. М. Введение в сравнительную психологию. М., 1927.
- Бюлер К. Духовное развитие ребенка. М., 1930.
- Введенский А. И. Психология без всякой метафизики. Пг., 1917.
- Вернер Ф. Психологические основы немецкого метода обучения глухонемых. СПб., 1909.
- Виттельс Ф. Фрейд, его личность, учение и школа. Л., 1925.
- Вопросы изучения и воспитания личности (педология и дефектология)./Под ред. В. М. Бехтерева. Л., 1927, № 1—2.
- Выготский Л. С. Сознание как проблема психологии поведения. — Собр. соч., т. I. М., 1982.
- Гезелл А. Педология раннего возраста. М.; Л., 1932.
- Гезелл А. Умственное развитие ребенка. М.; Л., 1930.
- Гезелл А. Педология раннего возраста. М.; Л., 1932.
- Гефдинг Г. Очерки психологии, основанной на опыте. СПб., 1904.
- Головин С. С. Современная постановка социальной помощи слепым. М., 1924.
- Граборов А. Н. Вспомогательная школа. Л., 1925.
- Грибоедов А. С. Педологическая работа и вспомогательная школа. — Грибоедов А. С. Современные проблемы вспомогательного обучения.

- Гроос К. Душевная жизнь ребенка. Киев, 1916.
- Гуревич Л. Я. Творчество актера. М.; Л., 1927.
- Гуревич М. О. О формах двигательной недостаточности. — В кн.: Вопросы педагогики и детской психоневрологии. /Под ред. М. О. Гуревича. М., 1925, вып. 2.
- Гуцман А. Подготовительное и дополнительное обучение глухонемых. СПб., 1910.
- Декарт Р. Сочинения. Казань, 1914, т. 1.
- Деккер Г. Биология органов чувств. М.; Пг., 1923.
- Джемс В. Психология. СПб., 1902.
- Джемсон Л. Очерк марксистской психологии. М., 1925.
- Дидро Д. Сочинения. М., 1936, т. 5.
- Дильтей В. Описательная психология. М., 1924.
- Достоевский Ф. М. Дневник писателя. Л., 1929.
- Душевная жизнь детей. /Под ред. А. Ф. Лазурского, А. П. Нечаева. М., 1910.
- Дьюи Д. Школа и общество. М., 1907.
- Залкинд А. Б. Вопросы советской педагогики. Л., 1926.
- Захава Б. Е. Вахтангов и его студия. М., 1930.
- Ивановский В. Н. Методологическое введение в науку и философию. Минск, 1923.
- Келер В. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян. М., 1930.
- Келлер Е. Оптимизм. СПб., 1910.
- Кеннон У. Физиология эмоций. Л., 1927.
- Кечекьян С. Ф. Этическое мирозерцание Спинозы. М., 1914.
- Корнилов К. Н. Учение о реакциях человека. М., 1922.
- Котельников М. Н. На новом пути (чтение с губ как основа обучения глухонемых устной речи). — В кн.: Пути воспитания физически дефективного ребенка. /Под ред. С. С. Тизанова, П. И. Почапина. М., 1926.
- Кречмер Э. Медицинская психология. М., 1927.
- Кречмер Э. Об истерии. М.; Л., 1928.
- Кречмер Э. Строение тела и характер. М.; Л., 1930.
- Крид Р., Денни-Броун Д., Икклз И. и др. Рефлекторная деятельность спинного мозга. М.; Л., 1935.
- Крогиус А. А. Шестое чувство у слепых. — Вестник психологии. СПб., 1907, вып. 1.
- Крупская Н. К. Система народного образования в РСФСР. — Пед. соч. М., 1978, т. 2.
- Кюльпе Г. И. Метод целых слов и фраз Малиша. — В кн.: Пути воспитания физически дефективного ребенка. /Под ред. С. С. Тизанова, П. П. Почапина. М., 1926.
- Кюльпе О. Современная психология мышления. — В сб.: Новые идеи в философии, 1914, т. 16.
- Кюльпе О. Современная психология мышления. — Новые идеи в философии. Пг., 1916, вып. 16.
- Лаговский Н. М. С.-Петербургское училище глухонемых (1810—1910). СПб., 1910.
- Лаговский Н. М. Обучение глухонемых устной речи. Александровск, 1911.
- Ланге Г. Душевные движения. СПб., 1896.
- Ланге Н. Н. Психология. М., 1914.

- Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. М., 1930.
- Леман Г. Тезисы содокладчика. — В кн.: Пути воспитания физически дефективного ребенка. /Под ред. С. С. Тизанова, П. П. Почапина. М., 1926.
- Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 29.
- Леонтьев А. Н. Развитие памяти. — Труды Психологической академии коммунистического воспитания, 1930 г., вып. 5.
- Липпс Т. Руководство к психологии. СПб., 1907.
- Малит К. Сущность и ценность метода целых слов при первоначальном обучении глухонемых детей устной речи (тезисы). — В кн.: Пути воспитания физически дефективного ребенка. /Под ред. С. С. Тизанова, П. П. Почапина. М., 1926.
- Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3, 13, 20, 23, 25, ч. II, 29.
- Мюнстерберг Г. Основы психотехники. М., 1924, ч. I.
- Наторп П. Социальная педагогика. СПб., 1911.
- Новая школа. М.; Л., 1926, вып. II.
- Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. /Под ред. В. М. Бехтерева. М.; Л., 1925.
- Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. Л., 1925.
- Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. — Полн. собр. соч. М.; Л., 1951, т. 3.
- Петрова А. Е. Дети-примитивы. — В кн.: Вопросы педологии и детской психоневрологии. /Под ред. М. О. Гуревича. М., 1925.
- Петцольд И. Проблема мира с точки зрения позитивизма. СПб., 1909.
- Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.; Л., 1932.
- Плеханов Г. В. Избранные философские произведения в 5 т. М., 1956, т. 2.
- Программы вспомогательной школы (для умственно отсталых детей). М.; Л., 1927.
- Протопопов В. П. Материалы к изучению физиологии реакции сосредоточения (внимания) и гипноидных состояний. — В кн.: Український вісник рефлексологи та експериментальної педагогіки. Харків, 1925, № 1.
- Психология и марксизм. М.; Л., 1925.
- Протопопов В. П. Рефлексология и педагогика. — В кн.: Український вісник рефлексологи та експериментальної педагогіки. Харків, 1925, № 2.
- Радлов Э. Л. Очерк истории русской философии. Пг., 1920.
- Рау А. Дошкольное воспитание глухонемых. — В кн.: Пути воспитания физически дефективного ребенка. /Под ред. С. С. Тизанова, П. П. Почапина. М., 1926.
- Речи и привествия на торжественном открытии Психологического института им. Шукиной при императорском Московском университете. М., 1914.
- Рибо Т. Психология внимания. СПб., 1892.
- Рибо Т. Психология чувств. Киев; Харьков, 1897.
- Рюле О. Психика пролетарского ребенка. М.; Л., 1926.
- Сахаров Л. С. О методах исследования понятий. — Психология, 1930, т. III.
- Сборник, посвященный 75-летию И. П. Павлова. Л., 1924.

Сеген Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей. СПб., 1903.

Сеченов И. М. Психологические этюды. СПб., 1873.

Соколянский И. А. Про так звана читання з губ глухошмими. — Український вісник рефлексологи та експериментальної педагогіки. Харків, 1926, т. 2.

Спиноза Б. Избранные произведения. М., 1957, т. 1.

Спиноза Б. Этика. М; Л., 1933.

Сухарева Г. Е. К проблеме структуры и динамики детских конституционных психопатий (шизоидные формы). — Журнал невропатологии и психиатрии, 1930, т. 6.

Титченер Э. Б. Учебник психологии. М., 1914, ч. II.

Толстой Л. Н. Педагогические статьи. М., 1903.

Толстой Л. Н. Собр. соч. в 11 т. М., 1893, т. 10, 11.

Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. М., 1925.

Трошин П. Я. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. Пг., 1915, т. I.

Труды Донского педагогического института. /Под ред. Н. А. Попова. Новочеркасск, 1920, т. 1.

Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии. СПб., 1907.

Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М., 1966.

Уотсон Д. Психология как наука о поведении. М., 1926.

Успенский Г. И. Избранные произведения. М., 1949.

Ухтомский А. А. Доминанта как рабочий принцип нервных центров. — Русский физиологический журнал, 1923, т. 6, вып. 1—3.

Фишер К. История новой философии. СПб., 1906, т. 1, 2.

Фолькельт Г. Экспериментальная психология дошкольника. М., 1930.

Франк С. Л. Философия и жизнь. СПб., 1910.

Фрейд З. Характер и анальная эротика. — Психологическая и психоаналитическая библиотека, 1923, вып. V.

Фролов Ю. П. Физиологическая природа инстинкта. Л., 1925.

Челпанов Г. И. Об аналитическом методе в психологии. — Психологическое обозрение, 1917.

Шиф Ж. И. Развитие житейских и научных понятий. М., 1935.

Шпильрейп И. Н. Профессиональный отбор. М., 1924.

Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста. Пг., 1922.

Штумпф К. Явления психических функций. — Новые идеи в философии, 1913, 14.

Щербина А. М. «Слепой музыкант» В. Г. Короленко как попытка зрячих проникнуть в психологию слепых в свете моих собственных наблюдений. М., 1916.

Игра и ее роль в психическом развитии ребенка¹

Когда мы говорим об игре и ее роли в развитии дошкольника, то здесь встают два основных вопроса. Первый вопрос о том, как сама игра возникает в развитии, вопрос о происхождении игры, генезисе ее; второй вопрос — какую роль эта деятельность играет в развитии, что означает игра как форма развития ребенка в дошкольном возрасте. Является ли игра ведущей или просто преобладающей формой деятельности ребенка в этом возрасте?

Мне кажется, что с точки зрения развития, игра не является преобладающей формой деятельности, но она является в известном смысле ведущей линией развития в дошкольном возрасте.

Теперь позвольте перейти к самой проблеме игры. Мы знаем, что определение игры по признаку удовольствия, которое она приносит ребенку, не является правильным определением по двум причинам. Во-первых, потому что мы имеем дело с рядом деятельностей, которые ребенку могут приносить гораздо больше острых переживаний удовольствия, чем игра.

Принцип удовольствия одинаково относится, например, к процессу сосания, ибо ребенку доставляет функциональное удовольствие сосать соску, даже когда он не насыщается.

С другой стороны, мы знаем игры, в которых самый процесс деятельности еще не доставляет удовольствия, — игры, которые господствуют в конце дошкольного и в начале

¹ Стенограмма лекции, прочитанной в 1933 г. в ЛГПИ им. Герцена.

школьного возраста и которые приносят удовольствие только в том случае, если их результат оказывается для ребенка интересным; это, например, так называемые спортивные игры (спортивными играми являются игры не только физкультурные, но и игры с выигрышем, игры с результатами). Они очень часто окрашены в острое чувство неудовольствия, когда игра кончается не в пользу ребенка.

Таким образом, определение игры по признаку удовольствия, конечно, не может считаться правильным.

Однако мне кажется, что отказываться от подхода к проблеме игры с точки зрения того, как в ней осуществляются потребности ребенка, побуждения его к деятельности, аффективные его стремления, — это значило бы страшно интеллектуализировать игру. Трудностью ряда теорий игры является некоторая интеллектуализация этой проблемы.

Я склонен придать этому вопросу даже более общее значение и думаю, что ошибкой целого ряда возрастных теорий является игнорирование потребностей ребенка, понимая их в широком смысле, начиная с влечений и кончая интересом как потребностью интеллектуального характера — короче говоря, игнорирования всего того, что можно объединить под именем побуждений и мотивов деятельности. Мы часто объясняем развитие ребенка развитием его интеллектуальных функций, т. е. перед нами всякий ребенок предстает как теоретическое существо, которое в зависимости от большего или меньшего уровня интеллектуального развития переходит с одной возрастной ступени на другую.

Не учитываются потребности, влечения ребенка, побуждения, мотивы его деятельности, без которых, как показывает исследование, никогда не совершается переход ребенка с одной ступени на другую. В частности, мне кажется, что и анализ игры надо начинать с выяснения именно этих моментов.

По-видимому, всякий сдвиг, всякий переход с одной возрастной ступени на другую связан с резким изменением мотивов и побуждений к деятельности.

То, что является величайшей ценностью для младенца, почти перестает интересовать ребенка в раннем возрасте. Это вызревание новых потребностей, новых мотивов деятельности, конечно, должно быть выдвинуто на первый план. В частности, нельзя не видеть того, что ребенок в игре удовлетворя-

ет какие-то потребности, какие-то побуждения и что без понимания своеобразия этих побуждений мы не можем представить себе тот своеобразный тип деятельности, которым является игра.

В дошкольном возрасте возникают своеобразные потребности, своеобразные побуждения, очень важные для всего развития ребенка и непосредственно приводящие к игре. Они заключаются в том, что у ребенка в этом возрасте возникает целый ряд нереализуемых тенденций, не реализуемых непосредственно желаний. Ребенок раннего возраста имеет тенденцию к непосредственному разрешению и удовлетворению своих желаний. Отсрочка выполнения желания трудна для ребенка раннего возраста, она возможна только в каких-то узких пределах; никто не знал ребенка до трех лет, который имел бы желание сделать нечто через несколько дней. Обычно путь от побуждения к его реализации оказывается чрезвычайно коротким. Мне кажется, что если бы в дошкольном возрасте мы не имели вызревания не реализуемых немедленно потребностей, то мы не имели бы игры. Исследования показывают, что не только там, где мы имеем дело с детьми, интеллектуально недостаточно развитыми, но и там, где мы имеем недоразвитие аффективной сферы, игра не развивается.

Мне кажется, что, с точки зрения аффективной сферы, игра создается при такой ситуации развития, когда появляются нереализуемые тенденции. Ребенок раннего возраста ведет себя так: он хочет взять вещь и ему надо взять ее сейчас же. Если эту вещь взять нельзя, то он или устраивает скандал — ложится на пол и бьет ногами, или он отказывается, мирится, не берет этой вещи. У него неудовлетворенные желания имеют свои особые пути замещения, отказа и т. д. К началу дошкольного возраста появляются неудовлетворенные желания, не реализуемые немедленно тенденции, с одной стороны, и, с другой стороны, сохраняется тенденция раннего возраста к немедленной реализации желаний. Ребенок хочет, например, быть на месте матери или хочет быть всадником и проехаться на лошади. Это не осуществимое сейчас желание. Что делает ребенок раннего возраста, если он увидел проехавшую пролетку и хочет на ней во что бы то ни стало проехать? Если это капризный и избалованный ре-

бенок, то он будет требовать у матери, чтобы во что бы то ни стало его посадили на эту пролетку, может броситься тут же на улице на землю и т. д. Если же это послушный ребенок, привыкший отказываться от желаний, то он отойдет, или мать предложит ему конфетку или просто отвлечет его каким-то более сильным аффектом, и ребенок откажется от своего непосредственного желания.

В отличие от этого у ребенка после трех лет возникают своеобразные противоречивые тенденции; с одной стороны, у него появляется целый ряд не реализуемых немедленно потребностей, желаний, не выполнимых сейчас и тем не менее не устранимых как желания; с другой стороны, у него сохраняется почти целиком тенденция к немедленной реализации желаний.

Отсюда и возникает игра, которая, с точки зрения вопроса о том, почему ребенок играет, всегда должна быть понята как воображаемая иллюзорная реализация нереализуемых желаний. Воображение и есть то новообразование, которое отсутствует в сознании ребенка раннего возраста, абсолютно отсутствует у животного и которое представляет специфическую человеческую форму деятельности сознания; как все функции сознания, оно возникает первоначально в действии. Старую формулу, что детская игра есть воображение в действии, можно перевернуть и сказать, что воображение у подростка и школьника есть игра без действия.

Трудно представить себе, чтобы побуждение, заставляющее ребенка играть, было действительно просто аффективным побуждением того же рода, как у ребенка младенческого возраста при сосании соски.

Трудно допустить, чтобы удовольствие от дошкольной игры было обусловлено таким же аффективным механизмом, как простое сосание соски. Это ни с чем не вяжется с точки зрения развития дошкольника.

Все это не значит, что игра возникает в результате каждого отдельного неудовлетворенного желания: ребенок захотел проехать на пролетке — это желание не удовлетворилось сейчас, ребенок пришел в комнату и стал играть в пролетку. Так никогда не происходит. Здесь речь идет о том, что у ребенка есть не только отдельные аффективные реакции на отдельные явления, а обобщенные неопредмеченные аффек-

тивные тенденции. Возьмем ребенка, страдающего комплексом малоценности, микроцефала, например; он не мог быть в детском коллективе — его так задразнили, что он стал бить все зеркала и стекла, где было его изображение. В этом глубокое отличие от раннего возраста; там при отдельном явлении (в конкретной ситуации), например, каждый раз, когда дразнят, возникает отдельная аффективная реакция, еще не обобщенная. В дошкольном возрасте ребенок обобщает свое аффективное отношение к явлению независимо от настоящей конкретной ситуации, так как отношение аффективное связано со смыслом явления, потому он все время проявляет и комплекс малоценности.

Сущность игры в том, что она есть исполнение желаний, но не единичных желаний, а обобщенных аффектов. Ребенок в этом возрасте сознает свои отношения со взрослыми, он на них аффективно реагирует, но в отличие от раннего детства он обобщает эти аффективные реакции (ему импонирует авторитет взрослых вообще и т. д.).

Наличие таких обобщенных аффектов в игре не означает также того, что ребенок сам понимает те мотивы, ради которых игра затевается, что он делает это сознательно. Он играет, не сознавая мотивов игровой деятельности. Это существенно отличает игру от труда и других видов деятельности. Вообще надо сказать, что область мотивов, действий, побуждений относится к числу менее осознаваемых и становится в полной мере доступной сознанию только в переходном возрасте. Только подросток отдает себе ясный отчет в том, ради чего он делает то или иное.

Теперь оставим на несколько минут вопрос относительно аффективной стороны, будем смотреть на это, как на какую-то предпосылку, и посмотрим, как разворачивается сама игровая деятельность.

Мне кажется, что за критерий выделения игровой деятельности ребенка из общей группы других форм его деятельности следует принять то, что в игре ребенок создает мнимую ситуацию. Это становится возможным на основе расхождения видимого и смыслового поля, появляющегося в дошкольном возрасте.

Это мысль не нова в том смысле, что наличие игры с мнимой ситуацией всегда было известно, но ее рассматрива-

ли как одну из групп игры. Мнимой ситуации при этом придавалось значение второстепенного признака. Мнимая ситуация не являлась в представлении старых авторов тем основным качеством, которое игру делает игрой, раз только одна определенная группа игры характеризовалась этим признаком.

Главная трудность этой мысли, мне кажется, заключается в трех моментах. Во-первых, здесь есть опасность интеллектуалистического подхода к игре; могут возникнуть опасения, что если игру понимать как символику, то она как бы превращается в какую-то деятельность, подобную алгебре в действии; она превращается в систему каких-то знаков, обобщающих реальную действительность; мы здесь не находим уже ничего специфического для игры и представляем себе ребенка как неудавшегося алгебраиста, который не умеет еще писать значки на бумаге, а изображает их в действии. Необходимо показать связь с побуждениями в игре, потому что сама по себе игра, мне кажется, никогда не является символическим действием в собственном смысле этого слова.

Второе — мне кажется, эта мысль представляет игру как познавательный процесс, она указывает на значение этого познавательного процесса, оставляя в стороне не только аффективный момент, но и момент деятельности ребенка.

Третий момент — необходимо раскрытие того, что же эта деятельность делает в развитии, т. е. что с помощью мнимой ситуации может развиваться у ребенка.

Если позволите, начнем со второго вопроса, так как вопроса о связи с аффективным побуждением я уже кратко касался. Мы видели, что в аффективном побуждении, которое приводит к игре, есть начатки не символики, а необходимости мнимой ситуации, ибо, если игра действительно развивается из неудовлетворенных желаний, из нереализуемых тенденций, если она заключается в том, что она есть реализация в игровой форме не реализуемых сейчас тенденций, то уже невольно в самой аффективной природе этой игры будут заложены моменты мнимой ситуации.

Начнем со второго момента — с деятельности ребенка в игре. Что значит поведение ребенка в мнимой ситуации? Мы знаем, что есть форма игры, которая тоже давно была выделена и которая относилась обычно к позднему периоду до-

школьного возраста, развитие ее считалось центральным в школьном возрасте; речь идет об играх с правилами. Ряд исследователей, хотя и совершенно не принадлежащих к лагерю диалектических материалистов, пошли в этой области тем путем, который Маркс рекомендует, когда говорит, что «анатомия человека есть ключ к анатомии обезьяны». Они стали в свете этой поздней игры с правилами рассматривать игру раннего возраста, и их исследование привело к выводу, что игра с мнимой ситуацией, в сущности, представляет собой игру с правилами; мне кажется, можно даже выдвинуть положение, что нет игры там, где нет поведения ребенка с правилами, его своеобразного отношения к правилам.

Позвольте эту мысль пояснить. Возьмем любую игру с мнимой ситуацией. Уже мнимая ситуация заключает в себе правила поведения, хотя это не игра с развитыми правилами, сформулированными наперед. Ребенок вообразил себя матерью, а куклу — ребенком, он должен вести себя, подчиняясь правилам материнского поведения. Очень хорошо это показал один из исследователей на остроумном эксперименте, за основу которого он взял знаменитые наблюдения Селли. Последний, как известно, описал игру, замечательную тем, что игровая ситуация и реальная ситуация у детей совпали. Две сестры — одна пяти, другая семи лет — однажды сговорились: «Давай играть в сестры». Таким образом, Селли описал случай, где две сестры играли в то, что они две сестры, т. е. разыгрывали реальную ситуацию. Упомянутый выше эксперимент положил в основу своей методики игру детей, внушенную экспериментатором, но игру, которая брала реальные отношения. Мне удалось в отдельных случаях чрезвычайно легко вызвать такую игру у детей. Так, очень легко заставить ребенка играть со своей матерью в то, что он ребенок, а мать — мать, т. е. в то, что есть на самом деле. Существенное отличие игры, как ее описывает Селли, заключается в том, что ребенок, начиная играть, старается быть сестрой. Девочка в жизни ведет себя, не думая, что она сестра по отношению к другой. Она ничего не делает по отношению к другой, потому что она есть сестра этой другой, за исключением, может быть, тех случаев, когда мать говорит: «Уступи». В игре же в «сестры» каждая из сестер все время непрерывно проявляет свое сестринство; тот факт, что две сестры стали

играть в сестры, приводит к тому, что каждая из них получает правила для поведения. (Я должна быть во всей игровой ситуации сестрой по отношению к другой сестре.) Игровыми, подходящими к ситуации являются только такие действия, которые подходят к этим правилам.

В игре берется ситуация, которая подчеркивает, что эти девочки сестры, они одинаково одеты, они ходят, держась за руки; одним словом, взято то, что подчеркивает их положение как сестер в отношении взрослых, в отношении к чужим. Старшая, держа за руку младшую, все время говорит о тех, кто изображает людей: «Это чужие, это не наши». Это значит: «Я с сестрой действую одинаково, с нами обращаются одинаково, а с другими, чужими, иначе». Здесь есть подчеркивание одинаковости всего того, что для ребенка сосредоточено в понятии сестры, и это значит, что моя сестра стоит ко мне в другом отношении, чем чужие. То, что незаметно для ребенка существует в жизни, в игре становится правилом поведения.

Таким образом, оказывается, что если создать игру так, чтобы в ней мнимой ситуации, казалось бы, не было, то что остается? Остается правило. Остается то, что ребенок начинает себя вести, как диктует эта ситуация.

Оставим на минуту этот замечательный эксперимент в области игры и обратимся к любой игре. Мне кажется, везде, где есть мнимая ситуация в игре, есть правило. Не наперед сформулированные и меняющиеся на протяжении игры правила, но правила, вытекающие из мнимой ситуации. Поэтому представить себе, что ребенок может вести себя в мнимой ситуации без правил, т. е. так, как он ведет себя в реальной ситуации, просто невозможно. Если ребенок играет роль матери, то у него есть правила поведения матери. Роль, которую выполняет ребенок, его отношение к предмету, если предмет изменил свое значение, будут всегда вытекать из правил, т. е. мнимая ситуация всегда будет заключать в себе правила. В игре ребенок свободен. Но это иллюзорная свобода.

Если задачей исследователя на первых порах было вскрыть скрытое правило, заключенное во всякой игре с мнимой ситуацией, то сравнительно недавно мы получили доказательство, что так называемая чистая игра с правилами (школьни-

ка и дошкольника к концу этого возраста), в сущности, является игрой с мнимой ситуацией, ибо точно так же, как мнимая ситуация обязательно содержит в себе правила поведения, всякая игра с правилами содержит в себе мнимую ситуацию. Что значит, например, играть в шахматы? Создавать мнимую ситуацию. Почему? Потому, что офицер может ходить только так, король так, а королева так; бить, снять с доски и т. д. — это чисто шахматные понятия; но какая-то мнимая ситуация, хотя и не заменяющая непосредственно жизненных отношений, все-таки здесь есть. Возьмите самую простую игру с правилами у детей. Она сейчас же превращается в мнимую ситуацию в том смысле, что как только игра регулируется какими-то правилами, то ряд реальных действий оказывается по отношению к этому невозможным.

Точно так же, как в начале удалось показать, что всякая мнимая ситуация содержит в скрытом виде правила, удалось показать и обратное — что всякая игра с правилами содержит в себе в скрытом виде мнимую ситуацию. Развитие от явной мнимой ситуации и скрытых правил к игре с явными правилами и скрытой мнимой ситуацией и составляет два полюса, намечает эволюцию детской игры.

Всякая игра с мнимой ситуацией есть вместе с тем игра с правилами, и всякая игра с правилами есть игра с мнимой ситуацией. Мне кажется это положение ясным.

Однако возникает одно недоразумение, которое необходимо с самого начала устранить. Ребенок научается вести себя по известному правилу с первых месяцев своей жизни. Если взять ребенка раннего возраста, то такие правила, что надо сидеть за столом и молчать, не трогать чужих вещей, слушаться мать, — являются правилами, которыми полна жизнь ребенка. Что же специфического в правилах игры? Мне кажется, что решение этого вопроса становится возможным в связи с некоторыми новыми работами. В частности, мне здесь величайшую помощь оказала новая работа Пиаже, посвященная развитию моральных правил у ребенка; в этой работе есть одна часть, посвященная изучению правил игры, в которой Пиаже дает, мне кажется, чрезвычайно убедительное разрешение этих трудностей.

Пиаже разделяет две, как он выражается, морали у ребен-

ка, два источника развития правил детского поведения, которые отличны друг от друга.

В игре это выступает с особенной отчетливостью. Одни правила возникают у ребенка как показывает Пиаже, из одностороннего воздействия взрослого на ребенка. Если нельзя трогать чужие вещи, то ведь это правило преподано матерью; или надо тихо сидеть за столом — это то, что взрослые выдвигают как внешний закон в отношении ребенка. Это является одной моралью ребенка. Другие правила возникают, как говорит Пиаже, из взаимного сотрудничества взрослого и ребенка, или детей между собой; это такие правила, в установлении которых участвует сам ребенок.

Игровые правила, конечно, существенно отличаются от правила не трогать чужих вещей и сидеть тихо за столом; в первую очередь они отличаются тем, что устанавливаются самим ребенком. Это есть правила его для самого себя, правила, как говорит Пиаже, внутреннего самоограничения и самоопределения. Ребенок сам себе говорит: я должен себя вести так и так в этой игре. Это совсем иное, чем когда ребенку говорят, что это можно, а этого нельзя. Пиаже показал очень интересное явление в развитии детской морали, которое он называет моральным реализмом; он указывает, что первая линия развития внешних правил (что можно и что нельзя) приводит к моральному реализму, т. е. к тому, что ребенок путает правила моральные с правилами физическими; он путает, что нельзя зажечь вторично один раз зажженную спичку и что вообще нельзя зажигать спичек или трогать стакан, потому что его можно разбить; все эти «нельзя» для ребенка в раннем возрасте одно и то же, совсем другое отношение у него к правилам, которые он устанавливает сам.¹

Перейдем теперь к вопросу о роли игры, о ее влиянии на развитие ребенка. Оно представляется мне огромным.

Я постараюсь передать две основные мысли. Я думаю,

¹ Мы уже указывали в предыдущей лекции на характер восприятия ребенком раннего детства внешних правил поведения, на то, что все виды «нельзя» — социальные (запрет), физические (невозможность, например, зажечь вторично уже раз зажженную спичку) и биологические (нельзя, например, трогать самовар, потому что можно обжечься) — сливаются в единое «ситуационное» «нельзя», которое можно понимать как «барьер» (в левиновском смысле слова).

что игра с мнимой ситуацией есть существенное новое, невозможное для ребенка до трех лет; это новый вид поведения, сущность которого заключается в том, что деятельность в мнимой ситуации освобождает ребенка от ситуационной связанности.

Поведение ребенка раннего возраста в значительной степени, поведение младенца в абсолютной степени, как показали опыты Левина и др., является поведением, определяемым положением, в котором протекает деятельность. Знаменитым примером является опыт Левина с камнем. Этот опыт является действительной иллюстрацией к тому, до какой степени ребенок раннего возраста связан в каждом поступке положением, в котором протекает его деятельность. Мы нашли в этом чрезвычайно характерную черту для поведения ребенка раннего возраста в смысле его отношения к близкой обстановке, к реальному положению, в котором протекает его деятельность. Трудно представить себе большую противоположность тому, что рисуют нам эти опыты Левина в смысле ситуационной связанности деятельности, с тем, что мы видим в игре: в игре ребенок научается действовать в познаваемой, а не видимой ситуации. Мне кажется, что эта формула точно передает то, что происходит в игре. В игре ребенок научается действовать в познаваемой, т. е. в мысленной, а не видимой ситуации, опираясь на внутренние тенденции и мотивы, а не на мотивы и побуждения, которые идут от вещи. Напомню учение Левина о побудительном характере вещей для ребенка раннего возраста, о том, что вещи диктуют ему то, что надо сделать, — дверь тянет ребенка на то, чтобы ее открыть и закрыть, лестница на то, чтобы взбежать, колокольчик на то, чтобы позвонить. Одним словом, вещам присуща побудительная сила по отношению к действиям ребенка раннего возраста, она определяет поведение ребенка настолько, что Левин пришел к мысли создать психологическую топологию, т. е. математически выразить траекторию движения ребенка в поле в зависимости от того, как расположены там вещи с различной привлекательной и отталкивающей для ребенка силой.

В чем корень ситуационной связанности ребенка? Мы его нашли в одном центральном факте сознания, свойствен-

ном раннему возрасту и заключающемся в единстве аффекта и восприятия. Восприятие в этом возрасте вообще является не самостоятельным моментом, а начальным моментом в двигательно-аффективной реакции, т. е. всякое восприятие тем самым есть стимул к деятельности. Так как ситуация всегда психологически дана через восприятие, а восприятие не отделено от аффективной и моторной деятельности, то понятно, что ребенок с такой структурой сознания не может действовать иначе, как связанный ситуацией, как связанный полем, в котором он находится.

В игре вещи теряют свой побудительный характер. Ребенок видит одно, а действует по отношению к видимому иначе. Таким образом, получается положение, что ребенок начинает действовать независимо от того, что он видит. Есть больные при некотором поражении головного мозга, которые теряют эту способность действовать независимо от того, что они видят; при виде этих больных начинаешь понимать, что свобода действия, которая есть у каждого из нас и у ребенка более зрелого возраста, далась не сразу, а должна была пройти длительный путь развития.

Действие в ситуации, которая не видится, а только мыслится, действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации приводит к тому, что ребенок научается определяться в своем поведении не только непосредственным восприятием вещи или непосредственно действующей на него ситуацией, а смыслом этой ситуации.

Дети раннего возраста обнаруживают в экспериментах и в повседневном наблюдении невозможность для них расхождения смыслового и видимого поля. Это очень важный факт. Даже ребенок двух лет, когда он должен повторить, глядя на сидящего перед ним ребенка: «Таня идет», — изменяет фразу и говорит: «Таня сидит». При некоторых заболеваниях мы имеем дело с таким же точно положением. Гольдштейн и Гельб описали ряд больных, которые не умеют сказать не то, что есть. У Гельба имеются материалы об одном больном, который, умея хорошо писать левой рукой, не мог написать фразу: «Я умею хорошо писать моей правой рукой»; глядя в окно при хорошей погоде, он не мог повторить фразу: «Сегодня плохая погода», — а говорил: «Сегодня хорошая пого-

да». Очень часто у больного с нарушением речи мы имеем симптом невозможности повторения бессмысленной фразы, например: «Снег черный», в то время, когда ряд других фраз, столь же трудных по грамматическому и смысловому составу, повторяется.

У ребенка раннего возраста происходит тесное слияние слова с вещью, значения с видимым, при котором расхождение смыслового поля и видимого поля делается невозможным.

Это можно понять, исходя из процесса развития детской речи. Вы говорите ребенку: «часы». Он начинает поиски и находит часы, т. е. первая функция слова заключается в ориентировке в пространстве, в выделении отдельных мест пространства; слово первоначально означает известное место в ситуации.

В дошкольном возрасте в игре мы имеем впервые расхождение смыслового поля и оптического поля. Мне кажется, можно повторить мысль одного из исследователей, который говорит, что в игровом действии мысль отделяется от вещи и начинается действие от мысли, а не от вещи.

Отделяется мысль от вещи потому, что кусок дерева начинает играть роль куклы, палочка становится лошадью, действие по правилам начинает определяться от мысли, а не от самой вещи. Это такой переворот в отношении ребенка к реальной, конкретной ближайшей ситуации, который трудно оценить во всем его значении. Ребенок делает это не сразу. Отрывать мысль (значение слова) от вещи — это страшно трудная задача для ребенка. Игра является переходной формой к этому. В тот момент, когда палочка, т. е. вещь, становится опорной точкой для отрывания значения лошади от реальной лошади, в этот критический момент коренным образом меняется одна из основных психологических структур, определяющая отношение ребенка к действительности.

Ребенок не может еще оторвать мысль от вещи, он должен иметь точку опоры в другой вещи; здесь мы имеем выражение этой слабости ребенка; он нуждается, для того чтобы мыслить о лошади, определять свои действия этой лошадью, в палочке, в точке опоры. Но все-таки в этот критический момент коренным образом меняется основная структура, оп-

ределяющая отношение ребенка к действительности, именно структура восприятия. Особенность человеческого восприятия, возникающая в раннем возрасте, заключается в так называемом реальном восприятии. Это нечто такое, чему мы не имеем ничего аналогичного в восприятии животного. Сущность этого заключается в том, что я вижу не только мир, как цвета и формы, но и мир, который имеет значение и смысл. Я вижу не нечто круглое, черное, с двумя стрелками, а вижу часы и могу отделить одно от другого. Есть больные, которые, увидев часы, скажут, что они видят круглое, белое, с двумя тонкими стальными полосками, но не знают, что это часы, они потеряли реальное отношение к вещи. Итак, структура человеческого восприятия могла бы быть образно выражена в виде дроби, числителем которой является вещь, а знаменателем — смысл; это выражает известное отношение вещи и смысла, которое возникает на основе речи. Это значит, что каждое человеческое восприятие есть не единичное восприятие, а восприятие обобщенное. Гольдштейн говорит, что такое предметнооформленное восприятие и обобщение есть одно и то же. Вот в этой дроби — вещь-смысл — у ребенка доминирующей является вещь; смысл с ней непосредственно связан. В тот критический момент, когда палочка у ребенка становится лошастью, т. е. когда вещь — палочка — становится опорной точкой для того, чтобы оторвать значение лошади от реальной лошади, эта дробь, как говорит исследователь, опрокидывается, и господствующим становится момент смысловой: $\frac{\text{смысл}}{\text{вещь}}$.

Все же свойства вещи как таковой сохраняют немалое значение: всякая палочка может играть роль лошади, но, например, открытка почтовая никакой лошастью не может являться для ребенка. Положение Гете, что для ребенка в игре все может стать всем, — это положение неправильное. Для взрослых при сознательной символике, конечно, и карточка может быть лошастью. Если я хочу показать расположение опытов, я кладу спичку и говорю: лошадь. И этого достаточно. Для ребенка это не может быть лошастью, должна быть палочка — поэтому игра не символика. Символ — это знак, а палка — не знак лошади. Свойства вещи сохраняются, но значение их опрокидывается, т. е. центральным моментом

становится мысль. Можно сказать, что вещи в этой структуре из главенствующего момента становятся чем-то подчиненным.

Таким образом, ребенок в игре создает такую структуру — смысл
вещь, где смысловая сторона, значение слова, значение вещи, является господствующей, определяющей его поведение.

Значение эмансипируется до некоторой степени от вещи, с которой оно раньше непосредственно было слито. Я бы сказал, что в игре ребенок оперирует значением, оторванным от вещи, но оно неотрывно от реального действия с реальным предметом.

Таким образом, возникает чрезвычайно интересное противоречие, которое заключается в том, что ребенок оперирует оторванными от вещей и действий их значениями, но оперирует ими неотрывно от какого-то реального действия и какой-то другой реальной вещи. Это и есть переходный характер игры, который делает ее промежуточным звеном между чисто ситуационной связанностью раннего возраста и мышлением, оторванным от реальной ситуации.

В игре ребенок оперирует вещами как вещами, имеющими смысл, оперирует значениями слов, замещающими вещь, поэтому в игре происходит эмансипация слов от вещи (бихевиорист описал бы игру и ее характерные свойства так: ребенок называет обычные вещи необычными именами, свои обычные действия необычными обозначениями, несмотря на то что знает настоящие имена).

Отрыв слова от вещи нуждается в опорном пункте в виде другой вещи. Но в тот момент, когда палочка, т. е. вещь, становится опорной точкой для отрыва значения «лошадь» от реальной лошади (ребенок не может оторвать значение от вещи или слова от вещи иначе, как находя точку опоры в другой вещи, т. е. силой одной вещи похитить имя другой) — он заставляет одну вещь как бы воздействовать на другую в смысловом поле. Перенос значений облегчается тем, что ребенок принимает слово за свойство вещи, не видит слова, а видит за ним означаемую им вещь. Для ребенка слово «лошадь», отнесенное к палочке, означает: «там лошадь», т. е. он мысленно видит вещь за словом.

Игра переходит к внутренним процессам в школьном

возрасте, к внутренней речи, логической памяти, абстрактному мышлению. В игре ребенок оперирует значениями, оторванными от вещей, но неотрывно от реального действия с реальными предметами, но отрыв значения лошади от реальной лошади и перенос его на палочку (вещественная точка опоры, иначе значение улетучится, испарится) и реальное действие с палочкой, как с лошастью, есть необходимый переходный этап к оперированию значениями, т. е. ребенок раньше действует со значениями, как с вещами, а потом осознает их и начинает мыслить, т. е. так же, как до грамматической и письменной речи ребенок имеет умения, но не знает, что имеет их, т. е. не осознает и не владеет ими произвольно; в игре ребенок несознательно и непроизвольно пользуется тем, что можно оторвать значение от вещи, т. е. он не знает, что он делает, не знает, что говорит прозой, подобно тому как он говорит, но не замечает слова.

Отсюда функциональное определение понятий, т. е. вещей, отсюда слово — часть вещи.

Итак, я хотел бы сказать, что факт создания мнимой ситуации не случайный факт в жизни ребенка, он имеет первым следствием эмансипацию ребенка от ситуационной связанности. Первый парадокс игры — то, что ребенок оперирует оторванным значением, но в реальной ситуации. Второй парадокс заключается в том, что ребенок действует в игре по линии наименьшего сопротивления, т. е. он делает то, что ему больше всего хочется, так как игра связана с удовольствием. В то же время научается действовать по линии наибольшего сопротивления: подчиняясь правилам, дети отказываются от того, что им хочется, так как подчинение правилам и отказ от действия по непосредственному импульсу в игре есть путь к максимальному удовольствию.

Если вы возьмете детей в спортивной игре, то увидите то же самое. Бежать наперегонки оказывается трудно, потому что бегущие готовы сорваться с места, когда вы говорите «1, 2...», и не выдерживают до 3. Очевидно, суть внутренних правил заключается в том, что ребенок должен действовать не по непосредственному импульсу.

Игра непрерывно, на каждом шагу создает к ребенку требования действовать вопреки непосредственному импульсу,

т. е. действовать по линии наибольшего сопротивления. Непосредственно хочется победить — это совершенно ясно, но игровые правила велят мне остановиться. Почему же ребенок делает не то, что ему непосредственно хочется сейчас сделать? Потому что соблюдение правил во всей структуре игры сулит такое большое наслаждение от игры, которое больше, чем непосредственный импульс; иначе говоря, как заявляет один из исследователей, вспоминая слова Спинозы, «аффект может быть побежден только другим, более сильным аффектом». Таким образом, в игре создается положение, при котором возникает, как говорит Ноль, двойной аффективный план. Ребенок, например, плачет в игре, как пациент, но радуется, как играющий. Ребенок отказывается в игре от непосредственного импульса, координируя свое поведение, каждый свой поступок с игровыми правилами. Это блестяще описал Гросс. Его мысль заключается в том, что воля ребенка рождается и развивается из игры с правилами. В самом деле, ребенок в простой игре в колдуны, которую описывает Гросс, должен, чтобы не проиграть, убежать от колдуна; в то же время он должен помочь товарищу и его расколдовать. Когда до него дотронулся колдун, он должен остановиться. На каждом шагу ребенок приходит к конфликту между правилом игры и тем, что бы он сделал, если бы сейчас мог действовать непосредственно: в игре он действует наперекор тому, что ему сейчас хочется. Ноль показал, что наибольшая сила самоуправления у ребенка возникает в игре. Он достигал максимума воли у ребенка в смысле отказа от непосредственного влечения в игре — конфетами, которые дети не должны были есть по игровым правилам, потому что они изображали несъедобные вещи. Обычно ребенок испытывает подчинение правилу в отказе от того, что ему хочется, а здесь — подчинение правилу и отказ от действия по непосредственному импульсу есть путь к максимальному удовольствию.

Таким образом, существенным признаком игры является правило, ставшее аффектом. «Идея, ставшая аффектом, понятие, превратившееся в страсть» — прототип этого идеала Спинозы в игре, который есть царство произвольности и свободы. Выполнение правила является источником удовольствия. Правило побеждает как сильнейший импульс (ср.

Спиноза — аффект может быть побежден сильнейшим аффектом). Отсюда вытекает, что такое правило есть внутреннее правило, т. е. правило внутреннего самоограничения, самоопределения, как говорит Пиаже, а не правило, которому ребенок подчиняется, как физическому закону. Короче говоря, игра дает ребенку новую форму желаний, т. е. учит его желать, соотнося желание к фиктивному «я», т. е. к роли в игре и ее правилу, поэтому в игре возможны высшие достижения ребенка, которые завтра станут его средним реальным уровнем, его моралью.

Сейчас мы можем сказать о деятельности ребенка то же, что мы говорили о вещи. Так же, как существует дробь — $\frac{\text{вещь}}{\text{смысл}}$, существует и дробь — $\frac{\text{действие}}{\text{смысл}}$.

Если раньше господствующим моментом было действие, то сейчас эта структура опрокидывается и смысл становится числителем, а действие знаменателем.

Важно понять, какое освобождение от действий ребенок получает в игре, когда это действие становится вместо реальной, например, еды, движением пальцев, т. е. когда действие выполняется не ради действия, а ради смысла, который оно обозначает.

У ребенка-дошкольника вначале действие является господствующим над его смыслом, непониманием этого действия; ребенок больше умеет делать, чем понимать. В дошкольном возрасте впервые возникает такая структура действия, при которой определяющим является смысл; но само действие является не побочным, подчиненным моментом, а моментом структурным. Ноль показал, что дети ели с тарелочки, делая руками ряд движений, напоминающих настоящую еду, но действия, которые вообще не могли означать еду, становились невозможными. Откидывание рук назад, вместо того чтобы тянуть их к тарелке, становилось невозможным, т. е. это действовало на игру нарушающим образом. Ребенок не символизирует в игре, но желает, исполняет желание, пропускает через переживание основные категории действительности, именно поэтому сутки проигрываются в игре за полчаса, 100 верст покрываются пятью шагами. Ребенок, желая — выполняет, думая — действует; неотрывность

внутреннего действия от внешнего: воображение, осмысление и воля, т. е. внутренние процессы во внешнем действии.

Основным является смысл действия, но и само по себе действие не безразлично. В раннем возрасте было обратное положение, т. е. структурно определяющим являлось действие, а смысл являлся второстепенным, побочным, подчиненным моментом. То же самое, что мы говорили об отрыве значения от предмета, относится и к собственным действиям ребенка: ребенок, который, стоя на месте, топчется, воображая, что едет верхом на лошади, тем самым совершает опрокидывание дроби — $\frac{\text{действие}}{\text{смысл}}$ на $\frac{\text{смысл}}{\text{действие}}$.

Снова для того, чтобы оторвать смысл действия от реального действия (ехать верхом, не имея возможности это сделать), ребенок нуждается в опорном пункте в виде замещающего реального же действия. Но снова, если раньше в структуре «действие — смысл» определяющим было действие, то сейчас структура опрокидывается и определяющим становится смысл. Действие отодвигается на задний план, становится точкой опоры — опять смысл отрывается от действия с помощью другого действия. Это снова повторный пункт на пути к чистому оперированию смыслами действий, т. е. к волевому выбору, решению, борьбе мотивов и прочим процессам, резко оторванным от выполнения, т. е. путь к воле, так же как оперирование смыслами вещей — путь к абстрактному мышлению, ведь в волевом решении определяющим пунктом является не самое выполнение действия, а смысл его. В игре действие замещает другое действие, как вещь другую вещь. Как «переплавляет» ребенок одну вещь в другую, одно действие в другое? Это осуществляется через движение в смысловом поле, не связанное видимым полем, реальными вещами; которое подчиняет себе все реальные вещи и реальные действия.

Это движение в смысловом поле — самое главное в игре: оно, с одной стороны, есть движение в абстрактном поле (поле, значит, возникает раньше, чем произвольное оперирование значениями), но способ движения — ситуационный, конкретный (т. е. не логический, а аффективное движение). Иначе говоря, возникает смысловое поле, но движение в нем происходит так же, как в реальном, — в этом главное генети-

ческое противоречие игры. Мне остается ответить на три вопроса: во-первых, показать, что игра является не преобладающим, а ведущим моментом в развитии ребенка, во-вторых, показать, в чем заключается развитие самой игры, т. е. что же значит движение от преобладания мнимой ситуации к преобладанию правила; и третье — показать, какие внутренние преобразования производит игра в развитии ребенка.

Я думаю, что игра не является преобладающим типом деятельности ребенка. В основных жизненных ситуациях ребенок ведет себя диаметрально противоположно тому, как он ведет себя в игре. В игре у него действие подчинено смыслу, а в реальной жизни у него действие, конечно, господствует над смыслом.

Таким образом, мы имеем в игре, если хотите, негатив общего жизненного поведения ребенка. Поэтому считать игру за прототип его жизненной деятельности, за преобладающую форму будет совершенно неосновательно. В этом главный недостаток теории Коффки, который рассматривает игру, как другой мир ребенка. Все то, что относится к ребенку, по Коффке, есть игровая действительность. То, что относится к взрослому, есть серьезная действительность. Одна и та же вещь в игре имеет один смысл, вне этого — другой смысл. В детском мире господствует логика желаний, логика удовлетворения влечения, а не реальная логика. В жизнь переносится иллюзорность игры. Это было бы так, если бы игра была преобладающей формой деятельности ребенка; но трудно представить себе, какую картину из сумасшедшего дома напминал бы ребенок, если бы эта форма деятельности, о которой мы говорим с вами, хотя бы до некоторой степени переносилась в реальную жизнь, становилось бы преобладающей формой жизненной деятельности ребенка.

Коффка приводит ряд примеров того, как ребенок переносит игровую ситуацию в жизнь. Но настоящее перенесение игрового поведения в жизнь может рассматриваться только как болезненный симптом. Вести себя в реальной ситуации, как в иллюзорной, — значит давать начальные ростки бреда.

Как показывает исследование, игровое поведение в жизни в норме наблюдается тогда, когда игра носит характер игры сестер «в сестры», т. е. дети, сидя за настоящим обедом,

могут играть в обед, или (в примере, который приводит Кац) дети, которые не хотят укладываться в кровать, говорят: «Давайте играть в то, что как будто бы ночь, нам надо идти спать»; они начинают играть в то, что они на самом деле делают, очевидно, создавая какие-то другие отношения, облегчая этим выполнение неприятного действия.

Таким образом, мне кажется, что игра не есть преобладающий тип деятельности в дошкольном возрасте. Только в теориях, которые рассматривают ребенка не как существо, удовлетворяющее основные требования жизни, а как существо, которое живет в поисках наслаждений, стремится к удовлетворению этих наслаждений, может возникнуть такая мысль, что детский мир есть мир игровой.

Возможно ли в поведении ребенка такое положение, чтобы он действовал всегда по смыслу, возможно ли такое сухое поведение у дошкольника, чтобы он с конфетой вел себя не так, как хочется, только из-за мысли, что он должен себя вести иначе? Такое подчинение правилам — совершенно невозможная вещь в жизни; в игре же оно становится возможным; таким образом, игра и создает зону ближайшего развития ребенка. В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения.

Отношение игры к развитию следует сравнить с отношением обучения к развитию. За игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания более общего характера. Игра — источник развития и создает зону ближайшего развития. Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов — все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития, возносит ее на гребень волны, делает ее девятым валом развития дошкольного возраста, который возносится всей глубиной вод, но относительно спокойных.

По существу, через игровую деятельность и движется ре-

бенок. Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, т. е. определяющей развитие ребенка.

Второй вопрос — как движется игра? Замечателен тот факт, что ребенок начинает с мнимой ситуации, причем эта мнимая ситуация первоначально очень близка к реальной ситуации. Имеет место воспроизведение реальной ситуации. Скажем, ребенок, играя в куклы, почти повторяет то, что его мать делает с ним; доктор только что смотрел горло у ребенка, сделал ему больно, он кричал, но как только доктор ушел, он сейчас же лезет с ложкой кукле в рот.

Значит, в первоначальной ситуации правило находится в высшей степени в сжатом, скомканном виде. Сама мнимость в ситуации тоже чрезвычайно мало мнимая. Она есть мнимая ситуация, но она становится понятной в ее отношении к только что бывшей реальной ситуации, т. е. она есть воспоминание о чем-то бывшем. Игра больше напоминает воспоминание, чем воображение, т. е. она есть скорее воспоминание в действии, чем новая мнимая ситуация. По мере развития игры мы имеем движение в ту сторону, что осознается цель игры.

Неверно представлять себе, что игра есть деятельность без цели; игра есть целевая деятельность ребенка. В спортивных играх есть выигрыш или проигрыш, можно добежать первым, и можно оказаться вторым или последним. Одним словом, цель решает игру. Цель становится тем, ради чего предпринимается все остальное. Цель как конечный момент определяет аффективное отношение ребенка к игре; бегая вперегонки, ребенок может сильно волноваться и сильно огорчаться; от его удовольствия мало может остаться, потому что ему тяжело физически бежать, и если его опережают, то он мало будет испытывать функционального удовольствия. Цель к концу игры в спортивных играх становится одним из доминирующих моментов игры, без которого игра так же теряет свой смысл, как разглядывание какой-нибудь лакомой конфеты, помещение ее в рот, разжевывание и выплевывание обратно.

В игре осознается наперед поставленная цель — кто добежит первым.

В конце развития выступает правило, и чем оно жестче,

чем оно больше требует от ребенка приспособления, чем больше регулирует деятельность ребенка, тем игра становится напряженнее и острее. Простое бегание без цели, без правил игры — это вялая игра, не захватывающая ребят.

Ноль облегчил правила крокетовой игры для детей. Он показывает, как это размагничивает, т. е. как для ребенка игра теряет смысл по мере того, как отпадают правила. Следовательно, к концу развития в игре выступает отчетливо то, что было в зародыше вначале. Выступает цель — правила. Это было и раньше, но в свернутом виде. Выступает еще один момент, очень существенный для спортивной игры, — это некоторый рекорд, также очень связанный с целью.

Возьмем, например, шахматы. Приятно выиграть шахматную партию, и неприятно для настоящего игрока ее проиграть. Ноль говорит, что ребенку так же приятно добежать первым, как красивому человеку посмотреть на себя в зеркало; получается какое-то чувство удовлетворения.

Следовательно, возникает комплекс качеств, который настолько выступает вперед в конце развития игры, насколько он свернут вначале; моменты, второстепенные или побочные вначале, становятся центральными в конце, и обратно — главенствующие вначале моменты в конце становятся побочными.

Наконец, третий вопрос — какого же рода изменения в поведении ребенка производит игра? В игре ребенок свободен, т. е. он определяет свои поступки, исходя из своего «я». Но это иллюзорная свобода. Он подчиняет свои действия определенному смыслу, он действует, исходя из значения вещи.

Ребенок научается осознавать свои собственные действия, осознавать, что каждая вещь имеет значение.

Факт создания мнимой ситуации с точки зрения развития можно рассматривать как путь к развитию отвлеченного мышления; связанное же с этим правило, мне кажется, ведет к развитию действий ребенка, на основе которых вообще становится возможным то разделение игры и труда, с которым мы встречаемся в школьном возрасте как с основным фактом.

Я хотел бы еще обратить внимание на один момент: игра является действительно особенностью дошкольного возраста.

По образному выражению одного из исследователей,

игра ребенка до трех лет носит характер серьезной игры, так же как и игра подростка, в различном, конечно, смысле этого слова; серьезная игра ребенка раннего возраста заключается в том, что он играет, не отделяя мнимой ситуации от реальной.

У школьника игра начинает существовать в виде ограниченной формы деятельности, преимущественно типа спортивных игр, играющих известную роль в общем ходе развития школьника, но не имеющих того значения, которое имеет игра у дошкольника.

Игра по виду мало похожа на то, к чему она приводит, и только внутренний глубокий анализ ее дает возможность определить процесс ее движения и ее роль в развитии дошкольника.

В школьном возрасте игра не умирает, а проникает в отношение к действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде (обязательная деятельность с правилом). Все рассмотрение сущности игры показало нам, что в игре создается новое отношение между смысловым полем, т. е. между ситуацией в мысли и реальной ситуацией.

Конспект об игре

Из записок-конспекта Л. С. Выготского к лекциям по психологии детей дошкольного возраста¹

11. Формула дошкольного возраста.

С одной стороны, появляется ряд нереализуемых тенденций (новое образование) +, с другой стороны, сохраняется тенденция к немедленной реализации желания (старая основа) = inde² игра, т. е. иллюзорная реализация нереализуемых желаний (функция воображения).

12. Расхождение видимого и смыслового поля — новое в дошкольном возрасте. Это основа игры — создание мнимых ситуаций. Это новая ступень абстракции, произвольности и свободы. Inde — воображение, которое становится возможным только в плане абстракции от ситуации, произвольности и свободы, в плане обобщения, т. е. создание идеалов вещей. Сновидная переработка впечатлений основана на непрерывном речевом потоке через свободное соединение — значения с предметом (горячая бутылка — вулкан) + визуальная реализация значения. Центральные и периферические моменты восприятия. Петальные и фугальные пути. В сновидении дано восприятие: *à rebours*³ — значение слова видится вместо: вид предмета осмысливается значением, поэтому сказка возможна в детском возрасте: эмоционально и интеллектуально. Дошкольник живет в прошлом и будущем — в пространстве появляется время и пространство.

¹ См. примечания в конце текста.

² Отсюда, итак (*лат.*).

³ Напротив (*франц.*).

13. Игра — преобладающий или ведущий тип деятельности? Может быть, она только зеркало процессов, совершающихся в других областях? Нельзя принимать зеркальное отображение за изображаемый предмет, хотя можно через зеркальное изображение изучать предмет. Отношение игры к развитию — это отношение обучения к развитию. За игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания более общего характера. Игра — источник развития и создает зоны ближайшего развития.

14. Надо вскрыть подпочву — рентгеновы лучи необходимы, как в проблеме обучения — перейти к внутреннему микроскопическому анализу развития: изменение внутриклеточной структуры ткани сводится в основном к эффективным и семасиологическим моментам, из коих вытекает абстракция и произвольность = свобода.

15. В игре ребенок научается действовать в познавательной, а не видимой ситуации (ср. буриданов осел у Спинозы), определяемой внутренними тенденциями и мотивами.

Парадокс игры: ребенок действует по линии наименьшего сопротивления (получает удовольствие), но научается действовать по линии наибольшего сопротивления. Школа воли и морали.

Парадокс игры: обычно ребенок испытывает подчинение правилу в отказе от того, что ему хочется, а здесь — подчинение правилу и отказ от действия по непосредственному импульсу есть путь к максимальному удовольствию (сколько здесь конфликтов между двумя удовольствиями, сколько драк в связи с игрой!). *Kurzum*¹: игра дает ребенку новую форму желания, т. е. учит его желать, соотнося желание к фиктивному «я» (т. е. к роли в игре и ее правилу), т. е. в игре возможны высшие достижения ребенка, которые завтра станут его средним реальным уровнем, его моралью — ср. *Piaje*, но не в *jugement moral*², а моралью в действии. Идея, ставшая аффектом, понятие, превратившееся в страсть: про-

¹ Вкратце, кратко (*лат.*).

² Моральные суждения (*франц.*).

тотип этого спинозовского идеала в игре, которая есть царство произвольности и свободы. Перенести вопрос об игре, проблему игры вглубь (что под и за ней — подпочва) и вверх (высшие достижения, которые завтра станут средним уровнем: развитие сверху).

В этом смысле игра — новообразование дошкольного возраста, которая в конденсированном виде содержит в себе, собирает в себе, как в фокусе, все самые глубинные течения развития (подводные, подпочвенные) и возносит их вверх, т. е. пытается сделать прыжок — *salto vitale* — в развитой мир высших форм специфически человеческих деятельности, содержащихся в среде как источнике развития.

16. Замещающая ситуация в игре (верная мысль Эльконина) — прототип всякого познавательного процесса (алгебра). Его идея бьет по теории приоритета аутистического мышления. Но опасность интеллектуализма.

17. Двойной план эффективного течения в игре: освобождение от познанного и аффекта: ребенок плачет, как пациент, в игре (показать, как плачешь, — трудная вещь) и радуется, как играющий. Высшие типы воли как игра (подстановка аффекта и мотива): героем легко быть в игре — это форма детского героизма, ему доступного — с него «довольно сего сознания». Наш героизм содержит что-то от игры. Не удовольствие от конфеты, а специфическое удовольствие игры.

18. Ребенок в игре учится возможности быть капитаном, милиционером etc.

19. Новые категории отношения к действительности возникают в игре (Эльконин) — верно.

20. Синкретизм не из игры (*contra*¹ Эльконин). Есть разные уровни развития (сложная структура развития), разноточные течения этого процесса. Определяют не глубинные (влечения) течения, а вершинные (не поверхностные!!! *contra* равнинная психология). Игра — высший уровень развития дошкольника, надводный.

21. *Contra* Коффа: 2 мира. Кусок дерева в двух структу-

¹ Против (*лат.*).

рах. Удовольствие, сопровождающее деятельность с успехом, так, как я хочу. Познавайте неотделимо от действия. Нельзя изгонять радость и свободу из игры.

22. Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов — все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития, возносит ее на гребень волны, делает ее девятым валом развития дошкольного возраста, который возносится всей глубиной вод, но относительно спокойных. Это главное. В игре ессе homo¹. Свести это с реализацией нереализуемых желаний.

23. Игра есть новый аспект в развитии речи: речь в ее аспекте, обращенном к развитию Welt (мира) вместо Umwelt² и сознательной воли.

Слово делает человека свободным. В игре ребенок свободен. Но это иллюзорная свобода. Игра не умирает, а проникает в отношении к действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде (обязательная деятельность с правилом) и свои корелляты в дошкольном возрасте (свобода в восприятии, произвольность etc.), но не переоценивать свободу игры: не все может быть всем.

Вундт о бедности детской фантазии. Опыты Морозовой, Пиаже. Правило неприкосновенно.

24. Ступени: младенец — чистое поле (нет игры).

Раннее детство — слияние поля видимого и смыслового (Ernstspiel)³. До 3 лет ребенок не понимает, что солнце кажется маленьким, иллюзия Аристотеля.

Дошкольник — расхождение внешнего смыслового поля и видимого (игра).

Школьник — возникновение внутреннего смыслового поля, независимого, но не накладываемого сверху, а координированного с внешним (спортивная игра).

Подросток — в сознании возникает Ernstspiel.

¹ Вот человек (лат.).

² Окружающая среда (нем.).

³ Серьезная игра (нем.).

25. В теории Эльконина не отходим от среды, а идем от самого ребенка (один этап развития обуславливает другой) — это верно.

26. *Summa Summarum*¹. В игре мы имеем движение ребенка в чистом плане значений *inde* свобода, воображение, реализация желаний etc. Это главное. Но это же самое мы имеем в реальном восприятии: слияние видимого с значением = восприятие предмета. К теории восприятия, которая теснейшим образом связана с теорией игры, так что одно без другого непонятно (петальные и фугальные пути, обоняние, константность, предметность, произвольность, система). В восприятии — слияние зрительного образа *A* с значением *A*, а здесь слияние зрительного образа *A* с значением *B*.

Мы: если б здесь был конь!

27. К игре: 1) не преобладающая, но ведущая функция, но может быть и заведущая, т. е. заводит в сторону от нормального развития; 2) аффективный момент — не удовольствие, но его не вычеркнешь; 3) первые основы профессиональной деятельности — ребенок до 3 лет вообще не понимает, что значит быть доктором, капитаном (т. е. функции их), а только функции вещей близких: в игре ребенок учится взрослой деятельности и труду вообще; 4) всякая игра есть игра с правилом: в этом суть мнимой ситуации с точки зрения поведения; 5) ребенок учится в игре своему «я»: создавая фиктивные точки идентификации — центры «я»: *inde* социальная природа «я». Ср. *Rollenspiel*²; 6) ребенок имеет уже «я», но не осознает его, имеет внутренние процессы, но не осознает их — в игре *prise de consciences*³ о себе и своем сознании: раньше мысль и вещи слиты, не дифференцированы. Здесь из-за расхождения смыслового поля и оптического с главенством смыслового отделяется в действии мысль о вещи от вещи и начинается действие от мысли о вещи, а не от вещи. Это основа свободы. Первый шаг — речь. До него, только — через других (тоже свобода; через себя, как через другого —

¹ Общий вывод (*лат.*).

² Ролевая игра (*нем.*).

³ Осознание (*франц.*).

итог этого развития). После речи — игра. Замечательно, что при утере свободы и произвольности у больных — утеря игрового условного действия. Если центр в правиле, то выводы: есть ведь правило и внешнее (сидеть молча за столом, не трогать чужих вещей), но для игры существенно свое, личное, внутреннее правило [принципиальное отличие двух моральных правил у ребенка, по Пиаже, — из унилатерального и мутуального сотрудничества]: внутреннее самоограничение и самоопределение. Осознание «я» в игре, осознание мысли, «я хочу» в игре — ср. грамматика и речь. Отсюда:

а) парадокс «я»: в игре то радуется, что я хочу, эгоцентрическая деятельность; но здесь же ограничение изнутри от своего моментального «я»;

б) правило, ставшее аффектом: главное отличие — свой положительный эффект побеждает как сильнейший свой же импульс. Ср. Спиноза: эффект может быть побежден сильнейшим аффектом. — Этого не может быть в игре. *Inde* игра не преобладающая форма деятельности — ребенок 24 часа в сутки ниже себя в игре. Реальные аффекты он не побеждает;

с) *ergo*¹: значение слова, обращенное к действию через мнимую ситуацию и правило. Здесь новое отношение между словом и действием. Раньше слово включалось в ситуацию (индикативная функция — произвольное внимание — изменяет структуру поля — ср. Kohler — рабы сенсорного поля) — и через слово ситуация определяла действия.

Здесь действие из значения вещи, а не от вещи — *Aufforderungscharakter*² переносится на значение слова;

д) это возможно только благодаря микроскопическому молекулярному изменению самого состава восприятия (молекулярные движения определяют самые важнейшие свойства внешние вещей): раньше в восприятии главенство было за фигурой, т. е. предметное восприятие = фигура/смысл. Здесь обратное: главенство за значением, т. е. предметное восприятие = смысл/фигура. Это переход к игре. Слово биполярно

¹ Следовательно (*лат.*).

² Призывающие, притягивающий характер (*нем.*).

ориентировано, оседая значением в мысли и смыслом в вещи: перенесение смысла внутрь — на свои процессы и действия. Фугальные пути позже обкладываются миелином + интерцентральные процессы изменяют фугальные;

е) всякая игра с правилом есть мнимая ситуация (обратно первому §: всякая мнимая ситуация есть игра с правилом): например, шахматы — раз правило — ergo ферзь и конь диктуют иное поведение, чем деревянные фигурки. Но первоначально правило в игре не осознано — себе — его надо открыть (оно скрыто) в игре с куклами и лабильно (зависит от прихоти), — а дальше оно осознано, дано непосредственно в так называемых играх с правилом (в них надо открыть скрытую в них мнимую ситуацию).

Центральный тракт развития игры: от открытой мнимой ситуации со скрытым правилом и скрытой целью, с лабильными — мнимостью, правилом и целью — к скрытой мнимой ситуации с открытыми правилами, целью и константными мнимостью, правилами и целью (игра в куклы — [есть и в доигровой деятельности] — игра в шахматы — полюсы развития), т. е. из игры извлекается ее суть;

ф) отношение к символической игре: поэтому игра не есть символика: символ — это знак, но кукла не есть знак дитяти, а результат отдаленной символической игры: смысл, отделенный от вещи, — путь к мышлению чистыми предметными смыслами, отрешенными от вещей (идеаты) — вместо образов — идеалы (понятия). Чисто символическая игра невозможна для ребенка. Ergo: пример Коффка: 2 способа поведения с куском дерева, не из символа (один способ) + вещь, а из значения и вещи, т. е. вещи с двумя значениями — куклы и щепки — это точное и адекватное описание факта игры: ergo не 2 мира и 2 структуры, а один мир;

г) пропускание через переживание: итак, ребенок не символически играет, но желает, исполняет желание, пропускает через переживание основные категории действительности — сравни время — сутки, полчаса — иначе представлены в игре; пространство — в игре 5 шагов и 100 верст etc. Ребенок,

жая, выполняет, думая, действует. Неотрывность внутреннего действия от внешнего: воображение и осмысление и воля, т. е. внутренние процессы во внешнем действии;

h) игра как тип деятельности и развитие высших психологических функций (которое есть тоже социогенезис) — единство противоположностей. Противоречие игры: свободная деятельность, т. е. произвольная — вся во власти аффекта, так что ее считали инстинктом, т. е. в произвольном и неосознанном виде, внутреннее во внешнем, т. е. противоречие психологических функций (элементарных и непосредственных) с их системой и типа деятельности (свободной, произвольной), — оно разрешается в переходе к внутренней речи и высшим психологическим функциям: причина развития этих новообразований школьного возраста в игре. Мавр сделал свое дело: Мавр может уйти.

Дополнение к пункту «е»: отношение между функциями и игрой. Путь от игры к внутренним процессам в школьном возрасте — внутренняя речь, вращивание, логическая память, абстрактное мышление (без вещей, но в понятиях) есть главный путь развития, кто поймет эту связь, тот поймет главное в переходе от дошкольного к школьному возрасту.

В игре ребенок оперирует значениями, оторванными от вещей, но неотрывными от реального действия с реальными предметами: в этом противоречие, но отрыв значения лошади от реальной лошади и перенос его на палочку (вещественная точка опоры, иначе значение улетучится, испарится) и реальное действие с палочкой, как с лошастью, [т. е. ребенок раньше действует со значениями — как и с вещами, — а потом осознает их и начинает мыслить; т. е. так же, как до грамматической и письменной речи, ребенок имеет умения, не знает, что имеет их, т. е. не осознает и не владеет ими произвольно, так же точно ребенок имеет значения, оперирует ими, но не знает этого и произвольно не владеет ими; в игре ребенок неосознательно и произвольно отрывает значение лошади от лошади, но он хочет быть всадником и произвольно пользуется тем, что можно оторвать значение от вещи, т.

е. он не знает, что он делает; не знает, что говорит прозой = ср. Лурия: теория стекла — не замечает слова *inde* — функциональное определение понятий, т. е. вещей, *inde* — слово — часть вещи; то же и в значениях; в школьном возрасте осознание стекла — речи — и осознание значений в переходном] есть необходимый переходный этап к оперированию значениями.

Если в полтора года ребенок делает открытие: всякая вещь имеет свое имя, то в игре ребенок открывает: каждая вещь имеет свой смысл, каждое слово имеет свое значение, которое может замещать вещь. Вращивание основано на эмансипации слова от вещи в игре (бихевиорист описал бы игру и ее характерное свойство: ребенок называет обычные вещи необычными именами (словами), свои обычные действия необычными обозначениями, несмотря на то что знает настоящие имена) и значения от слова во внутренней речи. Но так же как отрыв слова от вещи нуждается в опорном пункте в виде другой вещи, так же во внутренней речи сохраняется в качестве опорного пункта физическая структура слова.

Но самое замечательное в этом:

В тот момент, когда палочка, т. е. вещь, становится опорной точкой для отрыва значения «лошадь» от реальной лошади, ребенок не может оторвать значение вещи или слово от вещи иначе, как находя точку упора, опоры в другой вещи, т. е. силой одной вещи похитить имя у другой; перенос значения есть выражение этой слабости ребенка — он заставляет одну вещь как бы воздействовать на другую в смысловом поле. Перенос этот облегчается тем, что ребенок принимает слово за свойство вещи, не видит слова (теория стекла), а видит за ним обозначаемую им вещь. Для ребенка в плане предметной отнесенности и индикативной функции слово «лошадь», отнесенное к палочке, означает: «там лошадь», т. е. он мысленно видит вещь за словом.

То же самое в отношении собственного действия ребенка: ребенок, который, стоя на месте, трясется и воображает, что едет верхом на лошади, — тем самым в критическом

пункте совершает опрокидывание структуры действие/смысл.

Снова, для того чтобы оторвать смысл действия от реального действия (ехать верхом, не имея возможности реально это сделать), — нуждается в опорном пункте в виде замещающего реального же действия. Но снова, если раньше в структуре действие/смысл определяющим было действие, сейчас структура опрокидывается и становится смысл/действие, которое отодвигается на задний план, становится точкой опоры (опять смысл отрывается от действия с помощью другого действия) — не больше. Это снова критический пункт к чистому оперированию смыслами действий, т. е. к волевому выбору, решению, борьбе мотивов и прочим процессам, резко оторванным от выполнения. Т. е. путь к воле, так же как с вещью и смыслом — путь к мышлению. Ведь в волевом решении выполнение — неопределяющий пункт: ср. мои опыты с выбором и жребием с новой точки зрения. Выполнение по жребию труднее (оно слепо), чем по сознательному выбору, т. е. жребий — не высшее в воле.

Inde в наивной психологии — созревает понимание своей операции, т. е. смысла запоминания, и переходит к высшим психологическим процессам, т. е. знак после слова в онтогенезе как знак для себя, в филогенезе узелок для слова (?).

Действие в игре впервые приобретает смысл, т. е. осознается. Действие замещает другое действие, как вещь — другую вещь. Как же ребенок переплавляет одну вещь в другую, одно действие в другое? Через движения в смысловом поле, не связанное видимым полем, реальными вещами, которые подчиняют себе все реальные вещи и реальные действия. Это движение в смысловом поле есть самое главное в игре: оно, с одной стороны, есть движение в абстрактном поле (поле значений возникает раньше, чем произвольное оперирование значениями), но способ движения есть ситуационный, конкретный (т. е. не логическое, а эффективное движение). Возникновение семического поля, но с движением в нем, как в реальном, — главное генетическое противоречие игры.

ПРИМЕЧАНИЯ

Рабочие записки-конспект (рукопись), которыми Л. С. Выготский пользовался при чтении лекций по психологии детей дошкольного возраста, были переданы им автору этой книги. Первые десять тезисов посвящены общим вопросам психического развития и, как не имеющие прямого отношения к проблемам психологии игры, опущены.

Упоминание в нескольких местах фамилии Д. Б. Эльконино связано с критикой или положительной оценкой его доклада по игре, непосредственно предшествовавшего лекциям Л. С. Выготского.

Имеющиеся в записках ссылки на Спинозу связаны с тем, что Л. С. Выготский в это время усиленно работал над проблемой соотношения аффекта и интеллекта.

Некоторые положения Л. С. Выготского, содержащиеся в записках, более подробно изложены в опубликованной стенограмме его лекции по психологии игры (см.: Вопросы психологии, 1966, № 6).

Воображение и творчество в детском возрасте

*ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ОЧЕРК
КНИГА ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ*

Глава первая

Творчество и воображение

Творческой деятельностью мы называем такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно, будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке. Если мы взглянем на поведение человека, на всю его деятельность, мы легко увидим, что в этой деятельности можно различить два основных вида поступков. Один вид деятельности можно назвать воспроизводящим, или репродуктивным; он бывает связан теснейшим образом с нашей памятью; его сущность заключается в том, что человек воспроизводит или повторяет уже раньше создававшиеся и выработанные приемы поведения или воскрешает следы от прежних впечатлений. Когда я вспоминаю дом, в котором я провел свое детство, или далекие страны, которые я некогда посетил, я воспроизвожу следы тех впечатлений, которые я воспринял в раннем детстве или до время прошествия. Так же точно, когда я срисовываю с натуры, пишу или делаю что-либо по заданному образцу, во всех этих случаях я воспроизвожу только то, что существует передо мною, или то, что было мною освоено и выработано раньше. Во всех этих случаях общим является то, что деятельность моя не создает ничего нового, что основой ее является более или менее точное повторение того, что было.

Легко понять, какое огромное значение для всей жизни человека имеет такое сохранение его прежнего опыта, на-

сколько оно облегчает его приспособление к окружающему миру, создавая и вырабатывая постоянные привычки, повторяющиеся в одинаковых условиях.

Органической основой такой воспроизводящей деятельности или памяти является пластичность нашего нервного вещества. Пластичностью называется свойство какого-нибудь вещества, заключающееся в способности его изменяться и сохранять следы этого изменения. Так, воск в этом смысле пластичнее, скажем, воды или железа, потому что он легче поддается изменению, чем железо, и лучше сохраняет след от изменения, чем вода. Только оба эти свойства, взятые вместе, образуют пластичность нашего нервного вещества. Наш мозг и наши нервы, обладающие огромной пластичностью, легко изменяют свое тончайшее строение под влиянием тех или иных воздействий и сохраняют след от этих изменений, если эти возбуждения были достаточно сильны или достаточно часто повторялись. В мозгу происходит нечто подобное тому, что происходит с листом бумаги, когда мы перегибаем его в середине; на месте перегиба остается след — результат произведенного изменения и предрасположение к повторению этого изменения в будущем. Стоит теперь дунуть на эту бумагу, как она перегнется в том самом месте, где остался след.

То же самое происходит со следом, оставляемым колесом на мягкой земле: образуется колея, которая закрепляет произведенные колесом изменения и облегчает движение колеса в будущем. В нашем мозгу сильные или часто повторяющиеся возбуждения производят подобное проторение новых путей.

Таким образом, мозг наш оказывается органом, сохраняющим наш прежний опыт и облегчающим воспроизведение этого опыта. Однако, если бы деятельность мозга ограничилась только сохранением прежнего опыта, человек был бы существом, которое могло бы приспособляться преимущественно к привычным, устойчивым условиям окружающей среды. Всякие новые и неожиданные изменения в среде, которые не встречались в прежнем опыте человека, в таком случае не могли бы вызвать у человека должной приспособительной реакции. Наряду с этой функцией сохранения преж-

него опыта мозг обладает еще другой функцией, не менее важной.

Кроме воспроизводящей деятельности, легко в поведении человека заметить и другой род этой деятельности, именно деятельность комбинирующую или творческую. Когда я в воображении рисую себе картину будущего, скажем, жизнь человека при социалистическом строе, или картину отдаленного прошлого жизни и борьбы доисторического человека, в обоих этих случаях я не воспроизвожу те впечатления, которые мне однажды привелось испытать. Я не просто возобновляю след от прежних раздражений, доходивших до моего мозга, я никогда на деле не видел ни этого прошлого, ни этого будущего, однако я могу иметь о нем свое представление, свой образ, свою картину.

Всякая такая деятельность человека, результатом которой является не воспроизведение бывших в его опыте впечатлений или действий, а создание новых образов или действий, и будет принадлежать к этому второму роду творческого или комбинирующего поведения. Мозг есть не только орган, сохраняющий и воспроизводящий наш прежний опыт, он есть также орган комбинирующий, творчески перерабатывающий и созидающий из элементов этого прежнего опыта новые положения и новое поведение. Если бы деятельность человека ограничивалась одним воспроизведением старого, то человек был бы существом, обращенным только к прошлому, и умел бы приспособляться к будущему только постольку, поскольку оно воспроизводит это прошлое. Именно творческая деятельность человека делает его существом, обращенным к будущему, созидающим его и видоизменяющим свое настоящее.

Эту творческую деятельность, основанную на комбинирующей способности нашего мозга, психология называет воображением или фантазией. Обычно под воображением или фантазией имеется в виду не совсем то, что подразумевается под этими словами в науке. В житейском обиходе воображением или фантазией называют все то, что нереально, что не соответствует действительности и что, таким образом, не может иметь никакого практического серьезного значения. На деле же воображение как основа всякой творческой дея-

тельности одинаково проявляется во всех решительно сторонах культурной жизни, делая возможным художественное, научное и техническое творчество. В этом смысле все решительно, что окружает нас и что сделано рукой человека, весь мир культуры в отличие от мира природы — все это является продуктом человеческого воображения и творчества, основанного на этом воображении.

«Всякое изобретение, — говорит Рибо, — крупное или мелкое, прежде чем окрепнуть, осуществившись фактически, было объединено только в о б р а ж е н и е м — постройкой, возведенной в уме при посредстве новых сочетаний или соотношений.

...Громадное большинство изобретений сделано неизвестно кем, сохранились лишь немногие имена великих изобретателей. Воображение всегда остается, впрочем, само собой, как бы оно ни проявлялось: у отдельной личности или же коллективно. Для того чтобы плуг, бывший сперва простым куском дерева с обожженным наконечником, превратился из такого бесхитростного, ручного орудия в то, чем он стал теперь после долгого ряда видоизменений, описанных в специальных сочинениях, кто знает, скольким воображениям пришлось над ним поработать? Подобным же образом тусклое пламя сучка смолистого дерева, являвшееся грубым первобытным факелом, приводит нас сквозь длинный ряд изобретений к газовому и электрическому освещению. Все предметы обыденной жизни, не исключая самых простых и заурядных, являются, так сказать, кристаллизованным воображением».

Уже из этого легко видеть, что наше обыденное представление о творчестве также не вполне соответствует научному пониманию этого слова. В обычном представлении творчество есть удел немногих избранных людей, гениев, талантов, которые создали великие художественные произведения, сделали большие научные открытия или изобрели какие-нибудь усовершенствования в области техники. Мы охотно признаем и легко узнаем творчество в деятельности Толстого, Эдисона и Дарвина, но нам обычно представляется, что в жизни рядового человека этого творчества нет вовсе.

Однако, как уже сказано, такой взгляд является непра-

вильным. По сравнению одного из русских ученых, как электричество действует и проявляется не только там, где величественная гроза и ослепительные молнии, но и в лампочке карманного фонаря, так точно и творчество на деле существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупницей ни казалось это новое по сравнению с созданиями гениев. Если же принять во внимание наличие коллективного творчества, которое объединяет все эти часто незначительные сами по себе крупницы индивидуального творчества, станет понятно, какая огромная часть из всего созданного человечеством принадлежит именно безымянной коллективной творческой работе неизвестных изобретателей.

Громадное большинство изобретений сделано неизвестно кем, как совершенно правильно говорит по этому поводу Рибо. Научное понимание этого вопроса заставляет нас, таким образом, смотреть на творчество скорее как на правило, чем как на исключение. Конечно, высшие выражения творчества до сих пор доступны только немногим избранным гениям человечества, но в каждодневной окружающей нас жизни творчество есть необходимое условие существования, и все, что выходит за пределы рутины и в чем заключена хоть йота нового, обязано своим происхождением творческому процессу человека.

Если так понимать творчество, то легко заметить, что творческие процессы обнаруживаются во всей своей силе уже в самом раннем детстве. Один из очень важных вопросов детской психологии и педагогики — это вопрос о творчестве у детей, о развитии этого творчества и о значении творческой работы для общего развития и созревания ребенка. Уже в самом раннем возрасте мы находим у детей творческие процессы, которые всего лучше выражаются в играх детей. Ребенок, который, сидя верхом на палке, воображает, что едет на лошади, девочка, которая играет с куклой и воображает себя ее матерью, ребенок, который в игре превращается в разбойника, в красноармейца, в моряка, — все эти играющие дети представляют примеры самого подлинного, самого настоя-

шего творчества. Конечно, в своих играх они воспроизводят очень многое из того, что они видели. Всем известно, какая огромная роль в играх детей принадлежит подражанию. Игры ребенка очень часто служат только отголоском того, что он видел и слышал от взрослых, и тем не менее эти элементы прежнего опыта ребенка никогда не воспроизводятся в игре совершенно так же, как они представлялись в действительности. Игра ребенка не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка. Так же точно стремление детей к сочинительству является такой же деятельностью воображения, как и игра.

«Мальчик трех с половиной лет, — рассказывает Рибо, — увидев хромого, шедшего по дороге, вскричал:

— Мама, посмотри, какая нога у этого бедного человека!

Затем начинается роман: он сидел на высокой лошади, он упал на большой камень, он больно ушиб себе ногу; надо бы найти какой-нибудь порошок, чтобы ее вылечить».

В этом случае комбинирующая деятельность воображения выступает чрезвычайно наглядно. Перед нами ситуация, созданная ребенком. Все элементы этой ситуации, конечно, знакомы ребенку из прежнего опыта, иначе он и не мог бы создать ее; однако комбинация этих элементов представляет уже нечто новое, творческое, принадлежащее самому ребенку, а не просто воспроизводящее то, что ребенок имел случай наблюдать или видеть. Вот это умение из элементов создавать построение, комбинировать старое в новые сочетания и составляет основу творчества.

С полной справедливостью многие авторы указывают на то, что корни такого творческого комбинирования могут быть замечены еще в играх животных. Игра животного также очень часто представляет собою продукт двигательного воображения. Однако эти начатки творческого воображения у животных не могли получить в условиях их жизни сколько-нибудь прочного и крепкого развития, и только человек развил эту форму деятельности до ее настоящей высоты.

Воображение и действительность

Однако возникает вопрос: как же происходит эта творческая комбинирующая деятельность? Откуда она возникает, чем она обусловлена и каким подчиняется законам в своем течении? Психологический анализ этой деятельности указывает на ее огромную сложность. Она возникает не сразу, а очень медленно и постепенно, развивается из более элементарных и простых форм в более сложные, на каждой возрастной ступени она имеет свое собственное выражение, каждому периоду детства свойственна своя форма творчества. Далее она не стоит особняком в поведении человека, но оказывается в непосредственной зависимости от других форм нашей деятельности, и в частности от накопления опыта.

Для того чтобы понять психологический механизм воображения и связанной с ним творческой деятельности, лучше всего начать с выяснения той связи, которая существует между фантазией и реальностью в поведении человека. Мы уже говорили, что житейский взгляд, разделяющий фантазию и реальность непроходимой чертой, неправилен. Сейчас мы постараемся показать все четыре основные формы, которые связывают деятельность воображения с действительностью. Выяснение этого поможет нам понять воображение не как праздную забаву ума, не как деятельность, висящую в воздухе, а в ее жизненно необходимой функции.

Первая форма связи воображения с действительностью заключается в том, что всякое создание воображения всегда строится из элементов, взятых из действительности и содержащихся в прежнем опыте человека. Было бы чудом, если бы воображение могло создавать из ничего или если бы оно имело другие источники для своих созданий, кроме прежнего опыта. Только религиозные и мистические представления о человеческой природе могли приписывать происхождение продуктов фантазии не нашему прежнему опыту, а какой-то посторонней, сверхъестественной силе.

Согласно этим воззрениям, боги или духи внушают лю-

дям сны, поэтам замыслы их произведений, законодателям — десять заповедей. Научный анализ самых отдаленных от действительности и самых фантастических построений, например сказок, мифов, легенд, снов и т. п., убеждает нас в том, что самые фантастические создания представляют собой не что иное, как новую комбинацию таких элементов, которые были почерпнуты в конечном счете из действительности и подверглись только искажающей или перерабатывающей деятельности нашего воображения.

Избушка на курьих ножках существует, конечно, только в сказке, но элементы, из которых построен этот сказочный образ, взяты из реального опыта человека, и только их комбинация носит след сказочного, т. е. не отвечающего действительности, построения. Возьмем для примера образ сказочного мира, как его рисует Пушкин:

«У лукоморья дуб зеленый, златая цепь на дубе том, и днем и ночью кот ученый все ходит по цепи кругом. Идет направо — песнь заводит, налево — сказку говорит. Там чудеса: там леший бродит, русалка на ветвях сидит; там на неведомых дорожках следы невиданных зверей; избушка там на курьих ножках стоит без окон, без дверей».

Можно слово за словом проследить весь этот отрывок и показать, что только сочетание элементов фантастично в этом рассказе, а сами элементы почерпнуты из действительности. Дуб, золотая цепь, кот, песни — все это существует в действительности, и только образ ученого кота, ходящего по золотой цепи и говорящего сказки, только комбинация этих элементов является сказочной. Что до чисто сказочных образов, которые фигурируют дальше, как леший, русалка, избушка на курьих ножках, — они представляют собой тоже только сложную комбинацию некоторых элементов, подсказанных реальностью. В образе русалки, например, встречается представление о женщине с представлением о птице, сидящей на ветвях; в волшебной избушке представление о курьих ножках — с представлением избы и т. д.

Таким образом, воображение всегда строит из материалов, данных действительностью. Правда, как это можно видеть из приведенного отрывка, воображение может создавать все новые и новые степени комбинации, комбинируя сперва

первичные элементы действительности (кот, цепь, дуб), вторично комбинируя затем уже образы фантазии (русалка, леший) и т. д. и т. д. Но последними элементами, из которых создается самое отдаленное от действительности фантастическое представление, этими последними элементами всегда будет впечатления действительности.

Здесь мы находим первый и самый важный закон, которому подчиняется деятельность воображения. Этот закон можно формулировать так: творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому что этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии. Чем богаче опыт человека, тем больше материал, которым располагает его воображение. Вот почему у ребенка воображение беднее, чем у взрослого человека, и это объясняется большей бедностью его опыта.

Если проследить историю великих изобретений, великих открытий, то почти всегда можно установить, что они явились в результате огромного, накопленного прежде опыта. Именно с этого накопления опыта и начинается всякое воображение. Чем богаче опыт, тем при прочих равных условиях богаче должно быть и воображение.

После момента накопления опыта «начинается, — говорит Рибо, — период назревания или высиживания (инкубация). У Ньютона он продолжался 17 лет, и в момент, когда он окончательно установил свое открытие в вычислениях, он был охвачен таким сильным чувством, что должен был доверить другому заботу об окончании этого вычисления. Математик Гамильтон говорит нам, что его метод кватернионов, совершенно готовый, вдруг представился ему, когда он был у Дублинского моста: «В этот момент я получил результат 15-летних трудов». Дарвин собирает материалы во время своих путешествий, долго наблюдает растения и животных, а потом чтение случайно попавшейся книги Мальтуса поражает его и определяет окончательно его учение. Подобные же примеры обильно встречаются в случаях созданий литературных и художественных».

Педагогический вывод, который можно отсюда сделать, заключается в необходимости расширять опыт ребенка, если

мы хотим создать достаточно прочные основы для его творческой деятельности. Чем больше ребенок видел, слышал и пережил, чем больше он знает и усвоил, чем большим количеством элементов действительности он располагает в своем опыте, тем значительнее и продуктивнее при других равных условиях будет деятельность его воображения.

Уже из этой первой формы связи фантазии и реальности легко видеть, в какой степени неправильно противопоставление их друг другу. Комбинирующая деятельность нашего мозга оказывается не чем-то абсолютно новым по сравнению с его сохраняющей деятельностью, а только дальнейшим усложнением этой первой. Фантазия не противоположна памяти, но опирается на нее и располагает ее данные все в новые и новые сочетания. Комбинирующая деятельность мозга основывается в конечном счете на том же сохранении в мозгу следов от прежних возбуждений, и вся новизна этой функции сводится только к тому, что, располагая следами этих возбуждений, мозг комбинирует их в такие сочетания, которые не встречались в его действительном опыте.

Второй формой связи фантазии и реальности является другая, более сложная связь, на этот раз не между элементами фантастического построения и действительностью, а между готовым продуктом фантазии и каким-нибудь сложным явлением действительности. Когда я на основании изучения и рассказов историков или путешественников составляю себе картину Великой французской революции или африканской пустыни, то в обоих случаях картина является результатом творческой деятельности воображения. Она не воспроизводит того, что было мною воспринято в прежнем опыте, а создает из этого опыта новые комбинации.

В этом смысле она всецело подчиняется тому первому закону, который описан нами выше. И эти продукты воображения состоят из видоизмененных и переработанных элементов действительности, и нужен большой запас прежнего опыта для того, чтобы из его элементов можно было построить эти образы. Не будь у меня представления о безводности, песчаности, огромных пространствах, животных, населяющих пустыню, я не мог бы, конечно, создать и самое представление об этой пустыне. Не будь у меня множества исто-

рических представлений, я точно так же не мог бы создать в воображении и картину французской революции. Зависимость воображения от прежнего опыта обнаруживается здесь с исключительной ясностью. Но вместе с тем в этих построениях фантазии есть и нечто новое, что отличает их очень существенно от разобранных нами выше сказанного отрывка Пушкина. И картина лукоморья с ученым котом, и картина африканской пустыни, которой я не видел, суть одинаковые построения воображения, созданные комбинирующей фантазией из элементов действительности. Но продукт воображения, самая комбинация этих элементов, в одном случае является нереальной (сказка), в другом случае связь этих элементов, самый продукт фантазии, а не только его элементы соответствуют какому-то явлению действительности. Вот эта связь конечного продукта воображения с тем или иным реальным явлением и представляет эту вторую, или высшую, форму связи фантазии с реальностью.

Такая форма связи становится возможной только благодаря чужому или социальному опыту. Если бы никто никогда не видел и не описал африканской пустыни и французской революции, то и правильные представления о них для нас были бы совершенно невозможными. Только потому, что мое воображение работает в этих случаях не свободно, но направляется чужим опытом, действует как бы по чужой указке, только благодаря этому может получиться тот результат, который получается в настоящем случае, т. е. то, что продукт воображения совпадает с действительностью.

В этом смысле воображение приобретает очень важную функцию в поведении и развитии человека, оно становится средством расширения опыта человека, потому что он может вообразить то, чего он не видел, может представить себе по чужому рассказу и описанию то, чего в его непосредственном личном опыте не было, он не ограничен узким кругом и узкими пределами своего собственного опыта, а может выходить далеко за эти пределы, усваивая с помощью воображения чужой исторический или социальный опыт. В этой форме воображение является совершенно необходимым условием почти всякой умственной деятельности человека. Когда мы читаем газету и узнаем о тысяче событий, свидете-

лями которых мы непосредственно не были, когда ребенок изучает географию или историю, когда мы просто из письма узнаем о том, что происходит с другим человеком, — во всех этих случаях наше воображение обслуживает наш опыт.

Получается двойственная и взаимная зависимость воображения от опыта. Если в первом случае воображение опирается на опыт, то во втором сам опыт опирается на воображение.

Третьей формой связи между деятельностью воображения и реальностью является эмоциональная связь. Эта связь проявляется двойным образом. С одной стороны, всякое чувство, всякая эмоция стремится воплотиться в известные образы, соответствующие этому чувству. Эмоция обладает, таким образом, как бы способностью подбирать впечатления, мысли и образы, которые созвучны тому настроению, которое владеет нами в данную минуту. Всякий знает, что в горе и радости мы видим все совершенно другими глазами. Психологи давно подметили тот факт, что всякое чувство имеет не только внешнее, телесное выражение, но и выражение внутреннее, сказывающееся в подборе мыслей, образов, впечатлений. Это явление они называли законом двойного выражения чувств. Страх, к примеру, выражается не только в бледности, в дрожании, в сухости в горле, измененном дыхании и сердцебиении, но также и в том, что все воспринимаемые в это время человеком впечатления, все приходящие ему в голову мысли обычно окружены владеющим им чувством. Когда пословица говорит, что пуганая ворона куста боится, она имеет в виду именно это влияние нашего чувства, окрашивающее восприятие внешних предметов. Так же точно как люди давно научились путем внешних впечатлений выражать свои внутренние состояния, так же точно и образы фантазии служат внутренним выражением для наших чувств. Горе и траур человек знаменует черным цветом, радость — белым, спокойствие — голубым, восстание — красным. Образы и фантазии и дают внутренний язык для нашего чувства. Это чувство подбирает отдельные элементы действительности и комбинирует их в такую связь, которая обусловлена изнутри нашим настроением, а не извне, логикой самих этих образов.

Это влияние эмоционального фактора на комбинирующую фантазию психологии называют законом общего эмо-

ционального знака. Сущность этого закона сводится к тому, что впечатления или образы, имеющие общий эмоциональный знак, т. е. производящие на нас сходное эмоциональное воздействие, имеют тенденцию объединяться между собою, несмотря на то что никакой связи ни по сходству, ни по смежности между этими образами не существует налицо. Получается комбинированное произведение воображения, в основе которого лежит общее чувство, или общий эмоциональный знак, объединяющий разнородные элементы, вступившие в связь.

«Представления, — говорит Рибо, — сопровождающиеся одним и тем же аффективным состоянием реакции, впоследствии ассоциируются между собой, аффективное сходство соединяет и сцепляет между собою несходные представления. Это отличается от ассоциации по смежности, представляющей повторение опыта, и от ассоциации по сходству в интеллектуальном смысле. Образы сочетаются взаимно не потому, что они были даны вместе раньше, не потому, что мы воспринимаем между ними отношения сходства, но потому, что они имеют общий аффективный тон. Радость, печаль, любовь, ненависть, удивление, скука, гордость, усталость и пр. могут сделаться центрами притяжения, группирующего представления или события, не имеющие рациональных отношений между собою, но отмеченные одним и тем же эмоциональным знаком или меткой, например, радостные, грустные, эротические и пр. Эта форма ассоциации очень часто представляется в сновидениях или в мечтах, т. е. в таком состоянии духа, при котором воображение пользуется полной свободой и работает наудачу, как попало. Легко понять, что это явное или скрытое влияние эмоционального фактора должно способствовать возникновению группировок совершенно неожиданных и представляет почти безграничное поприще для новых сочетаний, так как число образов, имеющих одинаковый аффективный отпечаток, весьма велико».

В качестве простейшего примера такого сочетания образов, имеющих общий эмоциональный знак, можно привести обычные случаи сближения каких-либо двух различных впечатлений, не имеющих между собою решительно ничего общего, кроме того, что они вызывают в нас сходные настро-

ения. Когда мы называем голубой тон холодным, а красный — теплым, то мы сближаем впечатление голубого и холодного только на том основании, что они вызывают в нас сходные настроения. Легко понять, что фантазия, руководимая таким эмоциональным фактором — внутренней логикой чувства, будет представлять собою наиболее субъективный, наиболее внутренний вид воображения.

Однако существует еще и обратная связь воображения с эмоцией. Если в описанном нами первом случае чувства влияют на воображение, то в случае другом, обратном, воображение влияет на чувство. Это явление можно было бы назвать законом эмоциональной реальности воображения. Сущность этого закона формулирует Рибо следующим образом.

«Все формы творческого воображения, — говорит он, — заключают в себе аффективные элементы». Это значит, что всякое построение фантазии обратно влияет на наши чувства, и если это построение и не соответствует само по себе действительности, то все же вызываемое им чувство является действительным, реально переживаемым, захватывающим человека чувством. Представим себе простейший случай иллюзии. Входя в сумерках в комнату, ребенок принимает по иллюзии висящее платье за чужого человека или разбойника, забравшегося в дом. Образ разбойника, созданный фантазией ребенка, является нереальным, но страх, испытываемый ребенком, его испуг являются совершенно действительными, реальными для ребенка переживаниями. Нечто подобное происходит и со всяким решительно фантастическим построением, и именно этот психологический закон должен объяснить нам, почему такое сильное действие оказывают на нас художественные произведения, созданные фантазией их авторов.

Страсти и судьбы вымышленных героев, их радость и горе тревожат, волнуют и заражают нас, несмотря на то что мы знаем, что перед нами не реальные события, а вымысел фантазии. Это происходит только потому, что эмоции, которыми заражают нас со страниц книги или со сцены театра художественные фантастические образы, совершенно реальны и переживаются нами по-настоящему серьезно и глубоко.

Часто простая комбинация внешних впечатлений, как, например, музыкальное произведение, вызывает в человеке, который слушает музыку, целый сложный мир переживаний и чувств. Это расширение и углубление чувства, творческая его перестройка и составляют психологическую основу искусства музыки.

Остается еще сказать о четвертой и последней форме связи фантазии с реальностью. Эта последняя форма одной стороной тесно связана с только что описанной, но другой — существенно отличается от нее. Сущность этой последней заключается в том, что построение фантазии может представлять из себя нечто существенно новое, не бывшее в опыте человека и не соответствующее какому-нибудь реально существующему предмету; однако, будучи воплощено вовне, принявши материальное воплощение, это «кристаллизованное» изображение, сделавшись вещью, начинает реально существовать в мире и воздействовать на другие вещи.

Такое воображение становится действительностью. Примерами такого кристаллизованного, или воплощенного, воображения может служить любое техническое приспособление — машина или орудие. Они созданы комбинирующим воображением человека, они не соответствуют никакому существующему в природе образцу, но они обнаруживают самую убедительную действительную, практическую связь с действительностью, потому что, воплотившись, они сделались столь же реальными, как и остальные вещи, и оказывают свое воздействие на окружающий их мир действительности.

Такие продукты воображения прошли очень длинную историю, которую, может быть, следует наметить самым кратким схематическим образом. Можно сказать, что они в развитии своем описали круг. Элементы, из которых они построены, были взяты человеком из реальности. Внутри человека, в его мышлении, они подверглись сложной переработке и превратились в продукты воображения.

Наконец воплотившись, они снова вернулись к реальности, но вернулись уже новой активной силой, изменяющей эту реальность. Таков полный круг творческой деятельности воображения.

Было бы неправильно полагать, что только в области тех-

ники, в области практического воздействия на природу, воображение способно описать такой полный круг. Так же в области эмоционального воображения, т. е. воображения субъективного, возможен такой полный круг, и его очень нетрудно проследить.

Дело в том, что именно тогда, когда мы имеем перед собою полный круг, описанный воображением, оба фактора — интеллектуальный и эмоциональный — оказываются в равной мере необходимыми для акта творчества. Чувство, как и мысль, движет творчеством человека. «Всякая господствующая мысль, — говорит Рибо, — поддерживается какой-нибудь потребностью, стремлением или желанием, т. е. аффективным элементом, потому что было бы сущим вздором верить в постоянство какой-нибудь идеи, которая по предположению находилась бы в чисто интеллектуальном состоянии, во всей его сухости и холодности. Всякое господствующее чувство (или эмоция) должно сосредоточиться в идею или в образ, который бы дал ему плоть, систему, без чего оно останется в расплывчатом состоянии... Таким образом, мы видим, что эти два термина — господствующая мысль и господствующая эмоция — почти равноценны друг другу потому, что и тот и другой заключают в себе два неотделимых элемента и указывают лишь на преобладание того или другого».

Убедиться в этом легче всего опять на примере художественного воображения. В самом деле, для чего нужно художественное произведение? Не влияет ли оно на наш внутренний мир, на наши мысли и чувства так точно, как технические орудия на мир внешний, мир природы? Мы приведем простейший пример, из которого нам легко уяснить себе в самой элементарной форме действие художественной фантазии. Пример взят из повести Пушкина «Капитанская дочка». В ней описывается встреча Пугачева с героем этой повести Гриневым, от имени которого ведется рассказ. Гринев, офицер, попавший в плен к Пугачеву, уговаривает Пугачева прибегнуть к милосердию государыни, отстать от своих товарищей. Он не может понять того, что движет Пугачевым.

«Пугачев горько усмехнулся.

— Нет, — отвечал он, — поздно мне каяться. Для меня не будет помилования. Буду продолжать, как начал. Как знать?

Авось и удастся! Гришка Отрепьев ведь поцарствовал же над Москвой.

— А знаешь ты, чем он кончил? Его выбросили из окна, зарезали, сожгли, зарядили его пеплом пушку и выпалили!

— Слушай, — сказал Пугачев с каким-то диким вдохновением. — Расскажу тебе сказку, которую в ребячестве мне рассказывала старая калмычка. Однажды орел спрашивал у ворона: «Скажи, ворон-птица, отчего живешь ты на белом свете триста лет, а я всего-навсего только тридцать три года?» — «Оттого, батюшка, — отвечал ему ворон, — что ты пьешь живую кровь, а я питаюсь мертвечиной». Орел подумал: давай попробуем и мы питаться так же. Хорошо. Полетели орел да ворон. Вот завидели палую лошадь. Спустились и сели. Ворон стал клевать да похваливать. Орел клюнул раз, клюнул другой, махнул крылом и сказал ворону: «Нет, брат ворон, чем триста лет питаться падалью, лучше раз напиться живой кровью, а там что бог даст!» Какова калмыцкая сказка?»

Сказка, рассказанная Пугачевым, представляет собою продукт воображения и, казалось бы, воображения, совершенно лишенного связи с реальностью. Разговаривающие ворон и орел могли представиться только в вымысле старой калмычки. Однако легко заметить, что в каком-то другом смысле это фантастическое построение исходит непосредственно из действительности и воздействует на эту действительность. Но только действительность эта не внешняя, а внутренняя — мир мыслей, понятий и чувств самого человека. Про такие произведения говорят, что они сильны не внешней, но внутренней правдой. Легко заметить, что в образах ворона и орла Пушкин представил два различных типа мысли и жизни, два различных отношения к миру, и то, что нельзя было уяснить себе из холодного, сухого разговора — различие между точкой зрения обывателя и точкой зрения бунтаря, — это различие с совершенной ясностью и с огромной силой чувства запечатлелось в сознании разговаривающего через сказку.

Сказка помогла уяснить сложное житейское отношение; ее образы как бы осветили жизненную проблему, и чего не могла бы сделать холодная прозаическая речь, то сделала

сказка своим образным и эмоциональным языком. Вот почему прав Пушкин, когда говорит, что стих может ударить по сердцам с неведомой силой, вот почему в другом стихотворении он же говорит о реальности эмоционального переживания, вызванного вымыслом: «Над вымыслом слезами обольюсь». Стоит припомнить, какое действие на общественное сознание оказывает какое-нибудь художественное произведение, для того чтобы убедиться в том, что здесь воображение описывает такой же полный круг, как и тогда, когда оно воплощается в материальное орудие. Гоголь сочинил «Ревизора», актеры разыграли его на театре, и автор, и актеры создали произведения фантазии, а сама пьеса, разыгранная на сцене, обнажила с такой ясностью весь ужас тогдашней России, с такой силой осмеяла те устои, на которых держалась жизнь и которые казались незыблемыми, что все почувствовали, и сам царь, присутствовавший на первом представлении, больше всех, что в пьесе заложена величайшая угроза для того строя, который она изображала.

«Всем досталось сегодня, а мне больше всех», — сказал Николай на первом представлении.

Такое воздействие на общественное сознание людей могут производить художественные произведения только потому, что они обладают своей внутренней логикой. Автор всякого художественного произведения, как и Пугачев, комбинирует образы фантазии не зря, не без толку, не нагромождая их по произволу одно на другое, по воле случая, как во время сновидения или бессмысленного мечтания. Напротив, они следуют внутренней логике развиваемых образов, а эта внутренняя логика обусловлена той связью, которую устанавливает произведение между своим миром и между миром внешним. В сказке о вороне и орле образы расположены и скомбинированы по законам логики тогдашних двух сил, которые встретились в лице Гринева и Пугачева. Очень любопытный пример такого полного круга, который описывает художественное произведение, дает в своих признаниях Л. Толстой. Он рассказывает о том, как возник у него образ Наташи в романе «Война и мир».

«Я взял Таню, — говорит он, — перетолок с Соней, и вышла Наташа».

Таня и Соня — это его свояченица и жена, две реальные женщины, из комбинации которых и произошел художественный образ. Эти взятые из реальности элементы комбинируются далее не по свободной прихоти художника, а по внутренней логике художественного образа. Толстой услышал однажды мнение одной из читательниц о том, что он поступил жестоко с Анной Карениной, героиней его романа, заставив ее броситься под колеса проходившего поезда. Толстой сказал:

«Это мне напоминает случай, бывший с Пушкиным. Однажды он сказал кому-то из своих друзей:

— Представь, какую штуку удрала со мной Татьяна, она замуж вышла. Этого я никак не ожидал от нее.

То же самое могу сказать и я про Анну Каренину. Вообще герои и героини мои делают иногда такие штуки, которых я не желал бы. Они делают то, что должны делать в действительной жизни и как бывает в действительной жизни, а не то, что мне хочется».

Подобного рода признания находим мы у целого ряда художников, которые отмечают ту же самую внутреннюю логику, управляющую построением художественного образа. В прекрасном примере выразил эту логику фантазии Вундт, когда говорил, что мысль о браке может внушить мысль о погребении (соединение и разлучение жениха и невесты), но не мысль о зубной боли.

Так и в художественном произведении встречаем мы часто соединенными отдаленные и внешне не связанные черты, но, однако, не посторонние друг другу, как мысль о зубной боли и мысль о браке, а соединенные внутренней логикой.

Глава третья

Механизм творческого воображения

Как уже видно из всего того, что сказано выше, воображение является крайне сложным по своему составу процессом. Именно эта сложность составляет главную трудность в изучении процесса творчества и приводит часто к неверным пред-

ставлениям относительно самой природы этого процесса и его характера как чего-то необычного и совершенно исключительного. В нашу задачу здесь не входит дать сколько-нибудь полное описание состава этого процесса. Это потребовало бы очень длинного психологического анализа, который сейчас не может интересовать нас, но, для того чтобы дать представление о сложности этой деятельности, мы остановимся очень кратко на некоторых моментах, входящих в состав этого процесса. Всякая деятельность воображения имеет всегда очень длинную историю. То, что мы называем творчеством, есть обычно только катастрофический акт родов, явившийся в результате очень долгого внутреннего вынашивания и развития плода.

В самом начале этого процесса, как мы уже знаем, стоят всегда восприятия внешние и внутренние, составляющие основу нашего опыта. То, что ребенок видит и слышит, является, таким образом, первыми опорными точками для его будущего творчества. Он накапливает материал, из которого впоследствии будет строить его фантазия. Далее следует очень сложный процесс переработки этого материала. Важнейшими составными частями этого процесса являются диссоциация и ассоциация воспринятых впечатлений. Всякое впечатление представляет из себя сложное целое, состоящее из множества отдельных частей. Диссоциация заключается в том, что это сложное целое как бы рассекается на части, отдельные части выделяются преимущественно по сравнению с другими, одни сохраняются, другие забываются. Диссоциация, таким образом, является необходимым условием для будущей деятельности фантазии.

Для того чтобы соединять впоследствии различные элементы, человек должен раньше всего нарушить ту естественную связь элементов, в которой они были восприняты. Раньше чем создать образ Наташи в «Войне и мире», Толстой должен был выделить отдельные черты двух родных ему женщин, без чего он не мог бы их смешать или перетолочь в образ Наташи. Вот это выделение отдельных черт и оставление без внимания других и может быть по праву названо диссоциацией. Этот процесс крайне важен во всем умственном развитии че-

ловека, он лежит в основе абстрактного мышления, в основе образования понятий.

Это умение выделить отдельные черты сложного целого имеет значение для всей решительно творческой работы человека над впечатлениями. За процессом диссоциации следует процесс изменения, которому подвергаются эти диссоциированные элементы. Этот процесс изменения или искажения основан на динамичности наших внутренних нервных возбуждений и соответствующих им образов. Следы от внешних впечатлений не складываются неподвижно в нашем мозгу, как вещи на дне корзины. Эти следы представляют собой процессы, они движутся, изменяются, живут, отмирают, и в этом движении лежит залог их изменения под влиянием внутренних факторов, искажающих и перерабатывающих их. В качестве примера такого внутреннего изменения можно привести имеющий огромное значение для воображения вообще и для воображения ребенка в частности процесс преувеличения и преуменьшения отдельных элементов впечатлений.

Данные в действительности впечатления видоизменяются, увеличивая или уменьшая свои естественные размеры. Страсть детей к преувеличению, как и страсть к преувеличению взрослых людей, имеет очень глубокие внутренние основания. Эти основания заключаются большей частью в том влиянии, которое оказывает наше внутреннее чувство на внешние впечатления. Мы преувеличиваем потому, что мы хотим видеть вещи в преувеличенном виде, потому что это соответствует нашей потребности, нашему внутреннему состоянию. Страсть детей к преувеличению прекрасно запечатлелась в сказочных образах. Грос приводит рассказ своей дочери, когда ей было пять с половиной лет.

«Был однажды король, — начала малютка, — у которого была маленькая дочка. Дочка лежала в колыбели, он подошел к ней и узнал, что это была его дочь. После этого они отпраздновали свою свадьбу. Когда они сидели за столом, король сказал ей: принеси, пожалуйста, пива в большом стакане. Тогда она принесла ему стакан пива, вышиной в три аршина. После этого они все уснули, кроме короля,

который их сторожил, и если они еще не умерли, то живы и до сих пор».

«Это преувеличение, — говорит Грос, — вызывается интересом ко всему выдающемуся и необыкновенному, к которому присоединяется чувство гордости, связанное с воображаемым обладанием чем-нибудь особенным: у меня 30 монет, нет 50, нет 100, нет 1000! Или: я только что видел бабочку величиной с кошку, нет, величиной с дом!» Бюлер со всей справедливостью указывает на то, что в этом процессе изменения, и в частности преувеличения, происходит у ребенка упражнение в оперировании с величинами, которые непосредственно в его опыте не были даны. Какую огромную ценность имеют эти процессы изменения, и в частности преувеличения, очень легко видеть на примерах числового воображения, приводимых Рибо.

«Числовое воображение нигде не достигало такого пышного расцвета, — говорит он, — как у восточных народов. Они играли с числами с замечательной смелостью и расточали их с блистательнейшим мотовством. Так, в халдейской космогонии рассказывалось, что бог — рыба Оаннес — посвятил 259 200 лет воспитанию человечества, затем в течение 432 000 лет царствовали на Земле разные мифические личности, а по прошествии этих 691 200 лет лицо Земли было обновлено потопом... Индусы перещеголяли, однако, все это. Они изобрели громаднейшие единицы, служащие основой и материалом для фантастической игры с числами. Джайнасы делят время на два периода: восходящий и нисходящий. Каждый из них имеет баснословную продолжительность 2 000 000 000 000 000 океанов лет, причем каждый океан лет равен сам по себе 1 000 000 000 000 000 годов... Размышления о такой продолжительности, естественно, должны вызывать у набожного буддиста головокружение».

Подобная игра с числовыми преувеличениями оказывается в высокой степени важной для человека, и живое доказательство этого мы видим в астрономии и других естественных науках, которым приходится оперировать не меньшими, а гораздо большими величинами.

«В науках, — говорит Рибо, — числовое воображение не облекается в форму подобного бреда. Науку обвиняют в том,

будто бы она своим развитием подавляет воображение, тогда как в действительности она открывает для его творчества несравненно более широкие области. Астрономия витает в бесконечности времени и пространства. Она видит зарождение миров, мерцающих сперва тусклым светом туманности, которая затем превращается в ярко блистающие солнца. Эти солнца, охлаждаясь, покрываются пятнами, тускнеют и меркнут. Геология следит за развитием обитаемой нами планеты сквозь ряд переворотов и катаклизмов; она предусматривает отдаленное будущее, когда земной шар, потеряв водяные пары, защищающие его атмосферу от чрезмерного излучения тепла, должен будет погибнуть от холода. Общепринятые в нынешней физике и химии гипотезы об атомах и частицах тел не уступают своей смелостью дерзновеннейшим измышлениям индусского воображения».

Мы видим, что преувеличение, как и воображение вообще, одинаково нужно в искусстве, как и в науке. Не будь этой способности, так комично проявляющейся в сказке девочки пяти с половиной лет, человечество не могло бы создать астрономию, геологию, физику.

Следующим моментом в составе процессов воображения является ассоциация, т. е. объединение диссоциированных и измененных элементов. Как уже указывалось выше, эта ассоциация может происходить на различной основе и принимать различные формы — от чисто субъективного объединения образов до объективно научного, соответствующего, например, географическим представлениям. И, наконец, заключительным и последним моментом предварительной работы воображения является комбинация отдельных образов, приведение их в систему, построение сложной картины. На этом деятельность творческого воображения не заканчивается. Как мы отмечали уже, полный круг этой деятельности будет завершен тогда, когда воображение воплощается, или кристаллизуется, во внешних образах.

Однако об этом процессе кристаллизации, или перехода воображения в действительность, мы будем говорить особо. Здесь же, останавливаясь только на внутренней стороне воображения, следовало бы указать на те основные психологические факторы, от которых зависит протекание всех этих от-

дельных процессов. Первым таким фактором всегда, как устанавливает психологический анализ, является потребность человека в приспособлении к окружающей среде. Если окружающая жизнь не ставит перед человеком задачи, если привычные и наследственные его реакции вполне уравнивают его с окружающим миром, тогда нет никакого основания для возникновения творчества. Существо, которое является вполне приспособленным к окружающему миру, такое существо не могло бы ничего желать, ни к чему стремиться и, конечно, ничего не могло бы творить. Поэтому в основе творчества всегда лежит неприспособленность, из которой возникают потребности, стремления или желания.

«Каждая потребность, — говорит Рибо, — стремление или желание отдельно или же вместе с несколькими другими может поэтому служить импульсом к творчеству. Психологический анализ обязан каждый раз разлагать «самопроизвольное творчество» на эти первичные его элементы... Всякое изобретение имеет поэтому двигательное происхождение; основная сущность творческого изобретения оказывается во всех случаях двигательной.

Потребности и желания сами по себе ничего создать не могут. Они являются только стимулами и движущими пружинами. Для изобретения необходима, кроме того, наличность еще и другого условия, а именно: самопроизвольного воскрешения образов. Самопроизвольным воскрешением я называю такое, какое происходит внезапно, без явных вызывающих его причин. Причины эти фактически существуют, но их действие облекается в скрытую форму мышления по аналогии, аффективного настроения, бессознательной мозговой работы».

Наличие потребностей или стремлений приводит, таким образом, в движение процесс воображения, оживание следов нервных возбуждений, дает материал для его работы. Эти два условия необходимы и достаточны для того, чтобы понять деятельность воображения и всех входящих в его состав процессов.

Возникает еще вопрос относительно факторов, от которых зависит воображение. Что касается психологических

факторов, то они перечислены нами, правда, несколько разрозненно, выше.

Мы уже говорили, что деятельность воображения зависит от опыта, от потребностей и интересов, в которых эти потребности выражаются. Легко понять также, что оно зависит от комбинаторной способности и упражнения в этой деятельности, воплощения продуктов воображения в материальную форму; зависит далее от технического умения и от традиций, т. е. от тех образцов творчества, которые влияют на человека. Все это факторы огромной важности, но настолько очевидные и простые, что о них мы сейчас подробно говорить не станем. Гораздо менее заметно и поэтому гораздо более важно действие другого фактора, именно окружающей среды. Обычно воображение представляют как исключительно внутреннюю деятельность, не зависящую от внешних условий или в лучшем случае зависящую от этих условий одной стороной именно постольку, поскольку эти условия определяют материал, над которым работает воображение. Самые же процессы воображения, направление его с первого взгляда кажутся руководимыми только изнутри чувствами и потребностями самого человека и поэтому обусловленными субъективными, а не объективными причинами. На самом деле это не так. Уже давно в психологии был установлен закон, согласно которому стремление к творчеству всегда бывает обратно пропорционально простоте среды.

«Поэтому, — говорит Рибо, — при сравнении чернокожих с белыми, первобытных с цивилизованными оказывается, что при одинаковой численности населения непропорциональность числа новаторов в том и в другом случае поразительна».

Прекрасно поясняет эту зависимость творчества от среды Вейсман. Он говорит: «Предположим, что на островах Самоа рождается ребенок, обладающий своеобразным и исключительным гением Моцарта. Что он может сделать? Самое большое — распространить гамму с трех или четырех тонов до семи и создать несколько более сложных мелодий, но он столь же неспособен был бы составлять симфонии, как Архимед — изобрести динамоэлектрическую машину».

Всякий изобретатель, даже гений, является всегда расте-

нием своего времени и своей среды. Его творчество исходит из тех потребностей, которые созданы до него, и опирается на те возможности, которые опять-таки существуют вне его. Вот почему мы замечаем строгую последовательность в историческом развитии техники и науки. Никакое изобретение и научное открытие не появляются раньше, чем создаются материальные и психологические условия, необходимые для их возникновения. Творчество представляет собой исторически преемственный процесс, где всякая последовательная форма определена предшествующими.

Этим же объясняется и непропорциональное распределение новаторов и творческих деятелей по различным классам. Привилегированные классы дают неизмеримо больший процент научных, технических и художественных изобретателей, потому что именно в этих классах наличествуют все условия, которые необходимы для творчества.

«Обыкновенно, — говорит Рибо, — так много говорят о свободном полете воображения, о всемогуществе гения, что забывают о социологических условиях (не говоря о других), от которых на каждом шагу зависит то и другое. Как бы ни было индивидуально всякое творение, оно всегда включает в себе социальный коэффициент. В этом смысле никакое изобретение не будет в строгом смысле личным, в нем всегда остается кое-что от анонимного сотрудничества».

Глава четвертая

Воображение у ребенка и подростка

Деятельность творческого воображения оказывается очень сложной и зависящей от целого ряда самых различных факторов. Совершенно понятно поэтому, что эта деятельность не может быть одинакова у ребенка и у взрослого, потому что все факторы эти принимают различный вид в различные эпохи детства. Вот почему в каждый период детского развития творческое воображение работает особенным образом, свойственным именно данной ступени развития, на которой стоит ребенок. Мы видели, что воображение зависит от

опыта, а опыт ребенка складывается и растет постепенно, он отличается глубоким своеобразием по сравнению с опытом взрослого. Отношение к среде, которая своей сложностью или простотой, своими традициями и влияниями стимулирует и направляет процесс творчества, у ребенка опять совсем другое. Интересы ребенка и взрослого различны, и поэтому понятно, что воображение у ребенка работает иначе, чем у взрослого.

Чем же отличается воображение ребенка от воображения взрослого и какова основная линия его развития в детском возрасте? До сих пор существует еще мнение, что у ребенка воображение богаче, чем у взрослого человека. Детство считается той порой, когда фантазия развита наиболее, и, согласно этому взгляду, по мере развития ребенка его воображение и сила его фантазии идут на убыль. Это мнение сложилось потому, что целый ряд наблюдений над деятельностью фантазии дает повод для такого вывода.

Дети могут из всего сделать все, говорил Гёте, и эта не требовательность, неприхотливость детской фантазии, которая уже несвободна у взрослого человека, принималась часто за свободу или богатство детского воображения. Далее создание детского воображения резко, ярко расходится с опытом взрослого человека, и отсюда тоже делались заключения, что ребенок живет в фантастическом мире более, нежели в реальном. Затем известны неточность, искажение реального опыта, преувеличение и, наконец, охота к сказкам и фантастическим рассказам, свойственная ребенку.

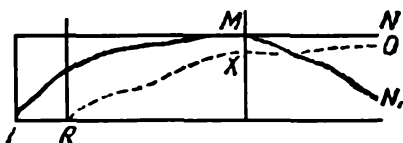
Все это, взятое вместе, и послужило основанием для того, чтобы утверждать, будто фантазия в детском возрасте работает богаче и разнообразнее, чем у зрелого человека. Однако взгляд этот не находит подтверждения при научном рассмотрении этого вопроса. Мы знаем, что опыт ребенка гораздо беднее, чем опыт взрослого человека. Мы знаем далее, что интересы его проще, элементарнее, беднее; наконец, отношения его со средой также не имеют той сложности, тонкости и многообразия, которые отличают поведение взрослого человека, а ведь это все важнейшие факторы, которые определяют работу воображения. Воображение у ребенка, как ясно уже из этого, не богаче, но беднее, чем воображение взросло-

го человека; в процессе развития ребенка развивается и воображение, достигая своей зрелости только у взрослого человека.

Вот почему продукты настоящего творческого воображения во всех областях творческой деятельности принадлежат только уже созревшей фантазии. По мере приближения к зрелости начинает созревать и воображение, и в переходном возрасте — у подростков с порой полового созревания — соединяются мощный подъем воображения и первые начатки созревания фантазии. Далее авторы, писавшие о воображении, указывали на тесную связь между половым созреванием и развитием воображения. Понять эту связь можно, если принять во внимание, что в эту пору у подростка созревает и подытоживается его большой опыт, вызревают так называемые постоянные интересы, быстро свертываются интересы детские и в связи с общим созреванием получает окончательное оформление и деятельность его воображения.

Рибо в своем исследовании творческого воображения дал кривую, приводимую здесь, которая символически изображает развитие воображения и которая позволяет понять своеобразие детского воображения, воображения зрелого человека и воображения в тот переходный период, который сейчас занимает нас. Основной закон развития воображения, который представляет эта кривая, формулируется так: воображение в своем развитии проходит через два периода, разделенные критической фазой. Кривая *IM* представляет ход развития воображения в первый период. Она круто поднимается вверх и затем довольно долго держится на достигнутом уровне. Линия *RO*, проведенная пунктиром, представляет ход развития интеллекта, или рассудка. Это развитие начинается, как видно из чертежа, позже и поднимается медленнее, потому что требует гораздо большего накопления опыта и более сложной его переработки. Только в точке *M* обе линии — развитие воображения и развитие разума — совпадают.

Эта левая сторона нашего чертежа показывает наглядно то своеобразие, которым отличается деятельность воображения в детском возрасте и которое принималось многими исследователями за богатство детского воображения. Из чертежа легко увидеть, что развитие воображения и развитие рас-



Кривая, показывающая развитие воображения.

судка очень расходятся в детском возрасте, и эта относительная самостоятельность детского воображения, его независимость от деятельности рассудка, является выражением не богатства, но бедности детской фантазии.

Ребенок может вообразить себе гораздо меньше, чем взрослый человек, но он больше доверяет продуктам своего воображения и меньше их контролирует, а потому воображения в житейском, вульгарном смысле этого слова, т. е. чего-то такого, что является ненастоящим, вымышленным, у ребенка, конечно, больше, чем у взрослого человека. Однако не только материал, из которого строится воображение, у ребенка беднее, чем у взрослого человека, но и характер комбинаций, которые присоединяются к этому материалу, их качество и разнообразие значительно уступают комбинациям взрослого. Из всех форм связи с реальностью, которые мы перечислили выше, воображение ребенка обладает в одинаковой степени с воображением взрослого только первой, именно реальностью элементов, из которых оно строится. Пожалуй, так же сильно, как у взрослого, выражен и реальный эмоциональный корень воображения ребенка; что же касается до двух других форм связи, то надо заметить, что они развиваются только с годами, очень медленно и очень постепенно. С момента встречи двух кривых воображения и рассудка в точке *M* дальнейшее развитие воображения идет, как показывает линия *MN*, параллельно линии развития рассудка *XO*. То расхождение, которое было характерно для детского возраста, здесь исчезло, воображение, тесно соединившись с мышлением, идет теперь с ним в ногу.

«Обе эти интеллектуальные формы, — говорил Рибо, — стоят теперь друг перед другом как соперничающие силы».

Деятельность воображения «продолжается, но предварительно преобразившись: оно приспособляется к рациональным условиям, это уже не чистое воображение, а смешанное». Однако так бывает не у всех, у многих развитие получает другой вариант, и это на чертеже символизируется кривой MN_1 , быстро опускающейся вниз и знаменующей упадок или свертывание воображения. «Творческое воображение приходит в упадок — это самый общий случай. Лишь особенно богато одаренные воображением составляют исключение, большинство мало-помалу входит в прозу практической жизни, хоронит мечты своей юности, считает любовь химерой и пр. Это, однако, лишь регресс, но не уничтожение, потому что творческое воображение не исчезает совершенно ни у кого, оно делается только случайностью».

И действительно, там, где сохраняется хоть незначительная доля творческой жизни, там имеет место и воображение. Что в зрелом возрасте часто кривая творческой жизни идет вниз — это всем известное положение. Рассмотрим теперь ближе эту критическую фазу MX , которая разделяет оба периода. Она, как мы говорили уже, характерна для того переходного возраста, который сейчас интересует нас по преимуществу. Если мы пойдем тот своеобразный перевал, который переходит сейчас кривая воображения, мы получим ключ к правильному пониманию всего процесса творчества в этом возрасте. В этот период происходит глубокое преобразование воображения: из субъективного оно превращается в объективное. «В физиологическом порядке причина такого кризиса — образование взрослого организма и взрослого мозга, а в порядке психологическом — антагонизм между чистой субъективностью воображения и объективностью рассудочных процессов или, другими словами, между неустойчивостью и устойчивостью ума».

Мы знаем, что переходный возраст характеризуется в целом ряде отношений антитетичностью, противоречивостью, полярностью характеризующих его моментов. Именно это обуславливает то, что самый возраст является критическим или переходным: это возраст нарушенного детского равновесия организма и не найденного еще равновесия организма зрелого. Вот и воображение в этот период характеризуется

переломом, разрушением и поисками нового равновесия. Что деятельность воображения в том виде, как она проявлялась в детском возрасте, у подростков свертывается, очень легко заметить на том факте, что у ребенка этого возраста, как массовое явление или как правило, исчезает пристрастие к рисованию. Рисовать продолжают только одиночки, большей частью особо одаренные в этом отношении или побуждаемые к нему внешними условиями вроде специальных занятий рисованием и т. д. Ребенок начинает критически относиться к своим рисункам, детские схемы перестают удовлетворять, они кажутся ему слишком объективными, он приходит к убеждению, что он не умеет рисовать, и оставляет рисование. Такое же свертывание детской фантазии мы видим в том, что у ребенка пропадает интерес к наивным играм более раннего детства, к фантастическим сказкам и рассказам. Двойственность новой формы воображения, которая зарождается сейчас, можно легко увидеть из того факта, что наиболее распространенной и массовой формой деятельности воображения в этом возрасте является литературное творчество. Оно стимулируется сильным подъемом субъективных переживаний, разрастанием и углублением интимной жизни подростка, так что у него в эту пору создается особый, свой внутренний мир. Однако эта субъективная сторона стремится воплотиться в объективной форме — в стихах, в рассказе, в тех творческих формах, которые подросток воспринимает из окружающей его литературы взрослых людей. Развитие этого противоречивого воображения идет по линии дальнейшего отмирания его субъективных моментов и по линии нарастания и закрепления моментов объективных. Обычно очень скоро опять, как правило, у массового подростка свертывается и интерес его к литературному творчеству, подросток начинает критически относиться к нему, как раньше относился критически к своему рисунку; его начинает не удовлетворять недостаточная объективность его писаний, и он оставляет писательство. Итак, подъем воображения и глубокое его преобразование — вот что характеризует критическую фазу.

В эту же пору со всей отчетливостью выступают два основных типа воображения: пластическое и эмоциональное,

или внешнее и внутреннее воображение. Два этих основных типа характеризуются главным образом материалом, из которого создаются построения фантазии, и законами этого построения. Пластическое воображение пользуется преимущественно данными внешних впечатлений, оно строит из элементов, заимствованных извне; эмоциональное, наоборот, строит из элементов, взятых изнутри. Одно из них мы можем назвать объективным, а другое субъективным. Проявление того и другого типа воображения и постепенная их дифференцировка свойственны именно этому возрасту.

В связи с этим необходимо указать и на двойственную роль, которую может играть воображение в поведении человека. Оно одинаково может и приводить и уводить человека от реальности. Жанэ говорит: «Самая наука, по крайней мере естественная наука, невозможна без воображения. Ньютон с помощью его прозревает будущее, а Кювье — прошедшее. Великие гипотезы, откуда рождаются великие теории, суть детища воображения». Однако Паскаль со всей справедливостью называет воображение лукавым учителем. «Оно внушает, — говорит Компейре, — гораздо больше ошибок, нежели заставляет открыть истины... Оно склоняет неосторожного ученого оставлять в стороне рассуждения и наблюдения и принимать свои фантазии за доказанные истины; оно отталкивает нас от действительности своими восхитительными обманами, оно, согласно сильному выражению Малекранша, есть баловень, который вносит беспорядок в дом». В особенности переходный возраст очень часто обнаруживает эти опасные стороны воображения. Удовлетворить себя в воображении чрезвычайно легко, и уход в мечтательность, бегство в воображаемый мир часто отвращает силы и волю подростка от мира действительного.

Некоторые авторы даже полагали, что развитие мечтательности и связанной с нею отъединенности, замкнутости и погружения в себя составляет неперемнную черту этого возраста. Более точно можно было бы сказать, что все эти явления составляют теневую сторону этого возраста. Эта тень мечтательности, которая падает на этот возраст, эта двойственная роль воображения делает его сложным процессом, овладение которым становится крайне трудным.

«Если педагог-практик, — говорит Грос, — желает правильно развить драгоценную способность творческой фантазии, то ему предстоит трудная задача — обуздать этого дикого и пугливого коня благородного происхождения и приспособить его к служению добру».

Паскаль, как уже сказано, называл воображение лукавым учителем. Гёте называл его предтечей разума. И тот и другой были одинаково правы.

Возникает вопрос: не зависит ли деятельность воображения от одаренности? Существует очень распространенное мнение, что творчество является уделом избранных и что только тот, кто одарен особым талантом, должен его развивать в себе и может считаться призванным к творчеству. Это положение не является правильным, как мы уже пытались разъяснить выше. Если понимать творчество в его истинном психологическом смысле, как создание нового, легко прийти к выводу, что творчество является уделом всех в большей или меньшей степени, оно же является нормальным и постоянным спутником детского развития.

В детском возрасте встречаемся мы с так называемыми вундеркиндами или чудо-детьми, которые в раннем возрасте обнаруживают быстрое созревание какого-нибудь специального дарования.

Чаще всего приходится видеть вундеркиндов в области музыки, есть вундеркинды-художники, которые встречаются реже. Пример вундеркинда Вилли Ферреро, который лет 20 тому назад приобрел мировую известность, обнаруживает необыкновенное музыкальное дарование в очень раннем возрасте. Такой вундеркинд иногда в 6—7 лет дирижирует симфоническим оркестром, исполняя очень сложные музыкальные произведения, виртуозно играет на музыкальном инструменте и т. д. Уже давно отмечалось, что в таком преждевременном и чрезмерном развитии дарования есть нечто близкое к патологическому, т. е. ненормальному.

Но гораздо важнее то почти не знающее исключений правило, согласно которому эти преждевременно созревшие вундеркинды, которые, если бы развивались нормально, должны были бы превзойти всех известных в истории человечества гениев, обычно по мере своего созревания утрачивают

свой талант, и творчество их не создает и до сих пор не создало в истории искусства ни одного сколько-нибудь ценного произведения. Типичные особенности детского творчества выясняются лучше всего не на вундеркиндах, а на обычных нормальных детях. Это, конечно, не значит, что одаренность или талантливость не проявляется в раннем возрасте. Из биографий великих людей мы узнаем, что часто задатки этой гениальности проявлялись у некоторых в раннем возрасте.

Как примеры скороспелости можно привести трехлетнего Моцарта, пятилетнего Мендельсона, четырехлетнего Гайдна; Гендель выступил композитором в 12 лет, Вебер в 12 лет, Шуберт в 11 лет, Керубини в 13 лет... В пластических искусствах призвание и способность к творчеству проявляются заметно позже — средним числом около 14 лет; у Джотто они обнаружили в 10 лет, Ван Дейка — в 9, Рафаэля — в 8, Греза — в 8, Микеланджело — в 13, Дюрера — в 15, Бернини — в 12 лет, Рубенс и Иорданс также развились рано. В поэзии не встречается произведения, имеющего некоторое неличное значение раньше 16 лет.

Но от этих следов будущей гениальности еще очень далеко до подлинного великого творчества, они лишь, как зарницы, задолго предвещающие грозу, являются указаниями на будущий расцвет этой деятельности.

Глава пятая

«Муки творчества»

Творчество несет человеку большие радости. Есть у него и свои страдания, получившие крылатое обозначение — муки творчества. Творить трудно; потребность в творчестве не всегда совпадает с возможностями творчества, и отсюда возникает мучительное чувство страдания, что мысль не пошла в слова, как говорит Достоевский. Поэты называют это страдание муками слова:

«Нет на свете мук сильнее муки слова, тщетно с уст порой

безумный рвется крик: тщетно душу сжечь любовь порой готова, холоден и жалок нищий наш язык».

Это желание передать в слове владеющее нами чувство или мысль, желание заразить этим чувством другого человека и вместе с тем чувство невозможности сделать это очень сильно бывают выражены в литературном творчестве молодежи. Лермонтов в ранних стихах говорит об этом так:

Холодной буквой трудно объяснить
Боренье дум. Нет звуков у людей
Довольно сильных, чтоб изобразить
Желание блаженства. Пыл страстей
Возвышенных я чувствую, но слов
Не нахожу, и в этот миг готов
Пожертвовать собой, чтоб как-нибудь
Хоть тень их перелить в другую грудь.

А. Горнфельд в статье, посвященной мукам слова, вспоминает эпизодического героя Успенского. Это ходок в «Наблюдениях одного лентяя». Сцена, где несчастный, не находя слова для выражения огромной мысли, владеющей им, бессильно терзается и уходит молиться угоднику, «чтобы бог дал понятие», оставляет невыразимо тягостное ощущение. И, однако, по существу то, что переживает этот бедный, пришибленный ум, ничем не разнится от такой же «муки слова» в поэте или мыслителе. Он и говорит почти теми же словами. «Я бы тебе, друг ты мой, сказал вот как, эстолького вот не утаил бы — да языка-то нет у нашего брата... Вот что я скажу! Будто как по мыслям-то и выходит, а с языка-то не слезает. Тот-то и горе-то наше дурацкое!» По временам мрак сменяется мимолетными светлыми промежутками; мысль уясняется для несчастного, и ему — как поэту — «кажется, вот-вот приемлет тайна лик знакомый». Он приступает к ее объяснению:

— Ежели я, к примеру, пойду в землю, потому я из земли вышел, из земли. Ежели я пойду в землю, например, обратно; каким же, стало быть, родом можно с меня брать выкупные за землю?

— А-а, — радостно произнесли мы.

— Погоди. Тут надо еще бы слово... видите, господа, как надо-то.

Ходок поднялся и стал посреди комнаты, приготавливаясь отложить на руке еще один палец.

— Тут самого-то настоящего-то еще нисколько не сказано. А вот как надо: почему, например... — но здесь он остановился и живо произнес: — Душу кто тебе дал?

— Бог.

— Верно. Хорошо. Теперь гляди сюда...

Мы было приготовились «глядеть», но ходок снова запнулся, потеряв энергию, и, ударив руками о бедра, почти в отчаянии воскликнул:

— Нет. Ничего не сделаешь. Все не туды... ах, боже мой. Да тут я тебе скажу, нешто столько. Тут надо говорить вона откуда. Тут о душе-то надо — эво сколько. Нет, нету.

Мы остановились на этом вопросе не потому, чтобы мучительные переживания, связанные с творчеством, имели какое-нибудь серьезное влияние на будущую судьбу развивающегося подростка; не потому даже, чтобы муки эти обычно переживались довольно сильно или трагично, но потому, что это явление открывает нам последнюю и самую важную черту воображения, без которой картина, нарисованная нами, была бы неполна в самом существенном. Эта черта — стремление воображения к воплощению, это и есть подлинная основа и движущее начало творчества. Всякое построение воображения, исходя из реальности, стремится описать полный круг и воплотиться в реальность.

Возникая в ответ на наше стремление и побуждение, построение воображения имеет тенденцию воплотиться в жизнь. Воображение стремится в силу заложенных в нем импульсов стать творческим, т. е. действенным, активным, преобразующим то, на что направлена его деятельность. В этом смысле Рибо со всей справедливостью сравнивает мечтательность и безволие. Для этого автора эта неудачная форма творческого воображения совершенно аналогична бессилию воли. Для него «воображение в интеллектуальной сфере соответствует воле в сфере движений. Люди всегда чего-нибудь хотят — будет ли это нечто пустое или важное; изобретают также всегда для известной цели — будет ли то Наполеон,

придумывающий план битвы, или повар, составляющий новое блюдо.

...При своей нормальной и полной форме воля кончается действием, но у людей нерешительных и безвольных колебания не кончаются никогда или же решение остается без исполнения, неспособным осуществиться и подтвердиться практически. Творческое воображение в полной своей форме стремится внешним образом подтвердить себя таким делом, которое существует не только для самого творца, но и для всех других. Напротив, у чистых мечтателей воображение остается во внутренней их сфере в плохо обработанном состоянии и не воплощается в художественном или практическом изобретении. Мечтательность представляет эквивалент слабоволия, и мечтатели не способны проявить творческое воображение». Идеал является построением творческого воображения, и он тогда только является действительной жизненной силой, когда он руководит действиями и поступками человека, стремясь к воплощению и реализации. Если так разделить мечтательность и творческое воображение, как две крайние и по существу различные формы фантазии, станет ясно, что во всем воспитании ребенка формирование воображения имеет не только частное значение упражнения и развития какой-нибудь отдельной функции, но имеет значение общее, отражающееся на всем поведении человека. В этом смысле роль воображения в будущем едва ли сделается меньше, чем его роль в настоящем.

«Роль комбинирующей фантазии, — говорит Луначарский, — в будущем будет отнюдь не меньше, чем ныне. Очень вероятно, что она примет характер своеобразный, сочетающий научные элементы эксперимента с самыми головокружительными полетами интеллектуальной и образной фантазии».

Если принять во внимание то, что указано выше, именно, что воображение есть импульс к творчеству, можно согласиться с положением Рибо, которым он закрепляет свое исследование:

«Созидающее воображение проникает своим творчеством всю жизнь личную и общественную, умозрительную и практическую во всех ее видах; оно вездесуще».

Глава шестая

Литературное творчество в школьном возрасте

Из всех форм творчества литературное, словесное творчество является самым характерным для школьного возраста. Хорошо известно, что в раннем возрасте все дети проходят через несколько стадий рисования. Рисование и является типическим творчеством раннего возраста, особенно дошкольного. В эту пору дети рисуют охотно, иногда не побуждаемые никем из взрослых; иногда достаточно бывает самого легкого стимула для того, чтобы ребенок принял за рисование.

Наблюдения показали, что рисуют все дети, и стадии, через которые проходит их рисование, более или менее являются общими для детей одного возраста. В эту пору рисование — любимое занятие детей. К началу школьного возраста любовь и интерес детей к рисованию начинают ослабевать. У очень многих, даже у большинства наших детей, сколько-нибудь самостоятельное тяготение к рисованию пропадает вовсе. Сохраняется эта привязанность только у одиночек, наиболее одаренных в этом отношении, да еще у таких детских групп, у которых условия воспитания дома или в школе стимулируют занятия рисованием и побуждают его развиваться. Очевидно, существует какая-то внутренняя связь между личностью ребенка в этом возрасте и между его любовью к рисованию. Очевидно, творческие силы ребенка сосредоточиваются на рисовании не случайно, но потому, что именно рисование предоставляет ребенку этого возраста возможность наиболее легко выразить то, что им владеет. С переходом в другую фазу развития ребенок подымается на высшую возрастную ступень; он изменяется, а вместе с тем меняется и характер его творчества.

Рисование остается позади уже пережитым этапом, и его место начинает занимать новое, словесное, или литературное, творчество, которое и господствует, особенно в период полового созревания у подростка. Некоторые авторы полагают даже, что только с этого возраста и можно говорить о словесном творчестве у детей в собственном смысле этого слова.

«Само творчество словесное, — говорит профессор Соловьев, — в подлинном смысле слова ведет свое начало именно с наступлением половой зрелости. Ведь нужен достаточный запас личных переживаний, нужен свой жизненный опыт, умение анализировать отношения между людьми в различной среде, чтобы создавать в слове нечто свое, по-новому (с особой точки зрения) воплощающее и комбинирующее действительные факты жизни. Ребенок раннего школьного возраста еще не в силах этого сделать, и поэтому его творчество имеет условный и во многих отношениях очень наивный характер».

Есть один основной факт, который очень убедительно показывает, что до литературного творчества ребенок должен дорасти. Только на очень высокой степени накопления опыта, только на очень высокой степени овладения речью, только на очень высокой степени развития личного внутреннего мира для ребенка становится доступным литературное творчество. Этот факт заключается в отставании развития письменной речи детей от их устной речи.

«Как известно, — говорит Гаупп, — письменное выражение мыслей и чувств школьником значительно отстает от его способности словесно выражать их. Дать объяснение этому факту нелегко. Когда разговариваешь с бойким мальчиком или девочкой о вещах, близких их пониманию и интересам, то слышишь обычно от них живые описания и находчивые ответы. Болтовня с ними становится прямым удовольствием. Если же тех же детей попросишь совершенно свободно описать тот предмет, о котором только что шла речь, мы получим лишь несколько скудных предложений. Какими бессодержательными, однообразными и вымученными оказываются письма школьника к отсутствующему отцу и как живы и богаты словесные рассказы его, когда отец возвращается. Кажется, что в тот момент, когда ребенок берет перо в руки,

мысль его затормаживается, как будто бы работа писания ее спугивает. «Я совсем не знаю, что мне писать. Мне ничего не приходит на ум», — жалуется обычно ребенок. Поэтому-то и является ошибочным, особенно по отношению к ученикам младших классов, судить о степени их умственной зрелости, об их интеллигентности на основании качества их школьных сочинений».

Объяснение этому несоответствию в развитии устной и письменной речи заключается главным образом в различии трудности того или другого средства выражения для ребенка; когда ребенок становится перед более трудной задачей, он начинает справляться с ней, как будто бы он был значительно моложе возрастом.

«Достаточно осложнить речевую работу ребенка, — говорит Блонский, — давать ему трудную задачу, т. е. заставить его говорить на бумаге, и мы сейчас увидим, что его письменная речь становится более молодой, чем устная: появились слова, не связанные в предложения, очень увеличилось число повелительных наклонений. То же можно видеть решительно во всем; когда ребенок выполняет трудную умственную работу, он начинает вновь проявлять все особенности более младшего возраста. Мы показываем семилетке картину с подходящим для его возраста содержанием и просим его рассказать про эту картину. Он рассказывает, как семилетка, т. е. говорит, кто что делает на картине. Но вот покажите ему трудную для него картину, и он начнет рассказывать, как трехлетка, т. е. только бессвязно перечисляя нарисованные предметы».

То же самое происходит и тогда, когда ребенок переходит от устной речи к письменной. Письменная речь представляет большие трудности вследствие того, что она имеет свои законы, частью отличные от законов устной речи, и эти законы оказываются еще недостаточно доступными ребенку.

Очень часто затруднения ребенка при переходе к письменной речи объясняются более глубокими внутренними причинами. Устная речь всегда понятна ребенку; она возникает из живого общения с другими людьми, она является совершенно естественной реакцией, откликом ребенка на то, что действует вокруг него и затрагивает его. При переходе к

письменной речи, гораздо более отвлеченной и условной, ребенок часто не понимает, для чего нужно писать. У него отсутствует внутренняя потребность в писании.

Особенно это сказывается в тех случаях, когда ребенок пишет на заданные в школе темы. В старой школе развитие литературного творчества учеников шло главным образом в том направлении, что учитель задавал тему для сочинения, а перед детьми ставилась задача написать это сочинение с возможным приближением своей речи к литературной речи взрослых или к стилю тех книг, которые они читали. Эти темы оставались чуждыми пониманию учеников, не задевали их воображения и их чувств. Детям не показывались примеры того, как нужно писать. Очень редко сама работа связывалась с какой-нибудь понятной, близкой и доступной детям целью. Такие педагоги, неправильно направляя детское литературное творчество, часто убивали непосредственную красоту, своеобразие и яркость детского языка, затрудняли овладение письменной речью как особым средством выражения своих мыслей и чувств и воспитывали у детей тот, по выражению Блонского, школьный жаргон, который создавался из чисто механического привития детям книжной речи взрослых.

«Главное искусство учителя при изучении языка, — говорит Толстой, — и главное упражнение с этой целью в руководстве детей к сочинениям состоит в задавании тем и не столько в задавании, сколько в предоставлении большого выбора, в указании размера сочинения, в показе первоначальных приемов. Многие умные и талантливые ученики писали пустяки, писали: «пожар разгорелся, стали таскать, а я вышел на улицу», — и ничего не выходило, несмотря на то что сюжет сочинения был богатый и что описываемое оставило глубокое впечатление на ребенке. Они не понимали главного: зачем писать и что хорошего в том, чтоб написать? Не понимали искусства — красоты выражения жизни в слове и увлекательности этого искусства».

Поэтому развитие детского литературного творчества становится сразу гораздо более легким и успешным тогда, когда ребенка побуждают писать на такую тему, которая является для него внутренне понятной, волнующей и, главное, побуж-

дающей к выражению в слове своего внутреннего мира. Очень часто ребенок плохо пишет оттого, что ему нечего написать.

«Надо приучать ребенка, — говорит Блонский, — писать только о том, что он хорошо знает, о чем он много и глубоко думал. Нет ничего вреднее для ребенка, как давать ему темы, по которым он мало думал и о которых у него мало что есть сказать. Это значит воспитывать бессодержательного, поверхностного писателя. Чтобы воспитать в ребенке писателя, надо развить в нем сильный интерес к окружающей жизни. Лучше всего ребенок пишет о том, что очень интересует его, особенно если он в этом разобрался. Надо приучать ребенка писать о том, что его сильно интересует и о чем он много и глубоко думал, что он хорошо знает и в чем он хорошо разбирается. Надо приучать ребенка никогда не писать о том, чего он не знает, в чем не разобрался и чем не интересуется. А между тем учителя часто поступают как раз наоборот и тем самым губят в ребенке писателя».

Поэтому Блонский советует выбирать наиболее подходящие для детей виды литературных произведений, именно записочки, письма и небольшие рассказы.

«Если школа хочет быть педологичной, то она должна дать место именно этим литературным произведениям. Кстати, письма (интимные и деловые) — самые распространенные литературные произведения людей. Ясно, что стимул к писанию писем — общение с дальними. Так общественное воспитание воспитывает и ребенка-писателя: чем с более широким кругом людей связан ребенок и чем теснее он связан с ними, тем больше у него стимулов к писанию писем. Искусственны и фальшивы письма к несуществующим людям или без всякой реальной цели».

Задача, следовательно, заключается в том, чтобы создать у ребенка потребность в писании и чтобы помочь ему овладеть средствами писания. Замечательный опыт пробуждения детского литературного творчества у крестьянских детей описал Толстой на основании личного опыта. В своей статье «Кому у кого учиться писать — крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят» этот великий писатель пришел к парадоксальному с первого взгляда выводу, что имен-

но нам, взрослым, и даже великому писателю, каким он был сам, следует учиться писать у крестьянских ребят, а не наоборот. Этот опыт пробуждения литературного творчества у крестьянских ребят чрезвычайно наглядно показывает, как происходит процесс литературного творчества у ребенка, как он зарождается и протекает и какую роль при этом может играть педагог, желающий помочь правильному развитию этого процесса. Сущность этого открытия Толстого заключается в том, что он заметил в детском творчестве такие черты, которые присущи только этому возрасту, и понял, что настоящей задачей воспитания и является не скороспелая прививка детям языка взрослых, а помощь ребенку в выработке и формировании собственного литературного языка. Толстой задал своим ученикам сочинение на пословицу: «Ложкой кормит, стеблем глаз колет».

«Вот, вообрази себе, — сказал я, — что мужик взял к себе какого-нибудь нищего, а потом за свое добро его попрекать стал, и выйдет к тому, что «ложкой кормит, стеблем глаз колет». Дети вначале отказались писать, думая, что это дело не по их силам, и Толстой взялся за писание сам. Он написал первую страницу. «Всякий непредубежденный человек, — говорит он, — имеющий чувство художественности и народности, прочтя эту первую, писанную мною, и следующие страницы повести, писанные самими учениками, отличит эту страницу от других, как муху в молоке: так она фальшива, искусственна и написана таким плохим языком...

Мне казалось столь странным, что крестьянский полуграмотный мальчик вдруг проявляет такую сознательную силу художника, какой на всей своей необъятной высоте развития не может достичь Гёте. Мне казалось столь странным и оскорбительным, что я, автор «Детства», заслуживший некоторый успех и признание художественного таланта от русской образованной публики, что я в деле художества не только не могу указать или помочь одиннадцатилетнему Семке и Фedyке, а что едва-едва, и то только в счастливую минуту раздражения, в состоянии следить за ними и понимать их. Мне это казалось таким странным, что я не верил тому, что было вчера».

Как же удалось Толстому пробудить в детях, до того не

знавших совершенно, что такое литературное творчество, этот сложный и трудный способ выражения? Это творчество началось у детей коллективно. Толстой рассказывал им, а они подсказывали.

«Кто говорил, что старик этот будет колдун; кто говорил: нет, не надо — он будет просто солдат, нет, лучше пускай он их обокрадет, нет, это будет не к пословице и т. п.», — говорили они. Все дети принимали участие в сочинительстве. Их заинтересовал и увлек самый процесс сочинения; и это был первый толчок к творческой одушевленной работе. «Тут, — говорит Толстой, — очевидно, они в первый раз почувствовали прелесть запечатления словом художественной подробности». Дети сочиняли, создавали фигуры действующих лиц, описывали их внешность, ряд подробностей, отдельные эпизоды и все это закрепляли в определенной четкой словесной форме. «Глаза у него блестели почти слезами, — рассказывает Толстой про сочинявшего мальчика, — черные худенькие ручонки судорожно корчились; он сердился на меня и беспрестанно понукал: написал, написал? — все спрашивал он меня. Он деспотически-сердито обращался со всеми другими, ему хотелось говорить только одному — и не говорить, как рассказывают, а говорить, как пишут, т. е. художественно запечатлевать словом образы, чувства; он не позволял, например, перестанавливать слова, скажет: «У меня на ногах раны», то уже не позволяет сказать: «У меня раны на ногах». В этом последнем примере мы видим, как сильно было чувство словесной формы у этого ребенка, впервые подошедшего к литературному творчеству.

Перестановка слов, порядок их составляет в художественной речи то же самое, что мелодия в музыке или рисунок в картине. И чувство этого словесного рисунка, живописные подробности, чувство меры — все это, по свидетельству Толстого, было в ребенке выражено в высшей степени. Ребенок играл, когда сочинял: когда он произносил за действующих лиц их слова, он говорил иной раз «таким усталым и спокойно, привычно серьезным и вместе добродушным тоном, облокотив голову на руку, что ребята покатались со смеху». Такое настоящее сотрудничество со взрослым писателем чувствовалось и понималось детьми как действительно совмест-

ная работа, в которой они чувствовали себя равноправными участниками со взрослыми. «А печатывать будем? — спросил мальчик у Толстого. — Так и напечатывать надо: сочинение Макарова, Морозова и Толстова». Так ребенок относился к авторству этого совместного сочинения.

«Ошибиться нельзя было, — говорит Толстой. — Это была не случайность, но сознательное творчество... Ничего подобного этим страницам я не встречал в русской литературе...»

На основании своего опыта Толстой делает следующее предложение: по его мнению, для того чтобы воспитать литературное творчество у детей, нужно давать им только стимулы и материал для творчества. «Ему от меня нужен только материал для того, чтобы пополняться гармонически и всесторонне. Как только я дал ему полную свободу, перестал учить его, он написал такое поэтическое произведение, которому подобного не было в русской литературе. И потому, по моему убеждению, нам нельзя учить писать и сочинять, в особенности поэтически сочинять, вообще детей и в особенности крестьянских. Все, что мы можем сделать, — это научить их, как браться за сочинительство.

Ежели то, что я делал для достижения этой цели, можно назвать приемами, то приемы эти были следующие. Первое: предлагать самый большой и разнообразный выбор тем, не выдумывая их собственно для детей, но предлагать темы самые серьезные и интересующие самого учителя. Второе: давать читать детям детские сочинения и только детские сочинения предлагать за образцы. Третье (особенно важно): никогда во время рассматривания детских сочинений не делать ученикам замечания ни об опрятности тетрадей, ни о каллиграфии, ни об орфографии, ни, главное, о постройке предложений и о логике. Четвертое: так как в сочинительстве трудность заключается не в объеме или содержании, а в художественности темы, то постепенность тем должна заключаться не в объеме, не в содержании, не в языке, а в механизме дела...»

Как ни поучителен опыт Толстого, однако в толковании этого опыта сказались та идеализация детского возраста и то отрицательное отношение к культуре и художественному

творчеству, которые отличали его религиозно-нравственное учение в последний период его жизни. Согласно реакционному учению Толстого:

«Идеал наш сзади, а не впереди. Воспитание портит, а не исправляет людей; учить и воспитывать ребенка нельзя и бессмысленно по той простой причине, что ребенок стоит ближе меня, ближе каждого взрослого к тому идеалу гармонии, правды, красоты и добра, до которого я, в своей гордости, хочу возвести его. Сознание этого идеала лежит в нем сильнее, чем во мне».

Это давно оставленный в науке отголосок учения Руссо. «Человек рождается совершенным, — есть великое слово, сказанное Руссо, и слово это, как камень, останется твердым и истинным. — Родившись, человек представляет собой первообраз гармонии, правды, красоты и добра».

В этом неправильном взгляде на совершенство природы ребенка заключена и вторая ошибка, которую делает Толстой по отношению к воспитанию. Если совершенство лежит не впереди, а позади, то совершенно логично отрицать всякое значение, смысл и возможность воспитания. Однако стоит только отказаться от первого, не подтвержденного фактами утверждения, как становится совершенно ясным, что воспитание вообще и воспитание литературного творчества у детей в частности не только оказывается возможным, но и совершенно неизбежным. Легко заметить даже в нашем пересказе, что то, что Толстой проделал с крестьянскими ребятами, иначе, как воспитанием литературного творчества, назвать нельзя. Он разбудил в детях совершенно неведомый им до того способ выражения своего опыта и своего отношения к миру, он вместе с ребятами строил, сочинял, комбинировал, заражал их волнением, дал им тему, т. е. направил в основном весь процесс их творчества, показал им приемы этого творчества и т. д. Но это и есть воспитание в точном смысле этого слова.

Правильное и научно понятое воспитание вовсе не означает искусственного привития детям извне совершенно чуждых им идеалов, чувств или настроений. Правильное воспитание и заключается в том, чтобы разбудить в ребенке то, что в нем есть, помочь этому развиться и направить это развитие

в определенную сторону. Все это и проделал Толстой с теми детьми, о которых он рассказывает. Для нас сейчас важна не общая теория Толстого о воспитании, нас интересует сейчас то прекрасное описание пробуждения литературного творчества, которое дает на этих страницах Толстой.

Что дети охотно пишут именно тогда, когда у них появляется потребность в писании, лучше всего можно заметить на творчестве беспризорных. Словесное творчество у этих детей принимает большей частью форму песен, распеваемых детьми и отражающих все стороны их жизни. Большею частью это печальные и глубоко грустные песни. «От ямщика до первого поэта мы все поем уныло», — говорил Пушкин. В песнях беспризорного отражается вся темная, вся трудная сторона его жизни. Тюрьма, ранняя смерть или болезнь, сиротство, заброшенность, беззащитность — таковы главные мотивы этой песни. Проявляется, правда, в этих песнях и другая нотка — нотка удализма, хвастовства, воспевания своих подвигов:

Ночка темная настала,
Взял я в руки долото,
В чудную хату я забрался
И мигом выставил окно... —

поет про себя беспризорный. Но и в этом слышится естественный ответ на бесконечную тяжесть жизни и отверженность, законное и понятное ожесточение на свою судьбу.

Было время, когда хотел я руку помощи вашей
Теперь же душа очерствела и решил я пойти урковать¹.
Так вы плюйте, бросайте каменья, я, привыкший
И не ждать мне от вас сожаленья, дела нет до меня
сыскать,
к всему, все снесу,
никому.

Несколько лет тому назад была сделана очень интересная попытка собрать рассказы беспризорных о себе. Анна Гринберг собрала 70 рассказов, написанных беспризорными детьми в возрасте от 14 до 15 лет.

«О своей жизни все писали с серьезным интересом, —

¹ Воровать.

рассказывает собирательница этой книги. — Случались малограмотные и неграмотные, которые, несмотря на все препятствия, продирались к столам, к бумаге, к скупому розданным ручкам, добивались места и пера и, перекрестившись, в течение нескольких часов благоговейно и бережно чертили, выводили, расспрашивая соседей, переписывая и сличая с обрывками случайных печатных страниц растерзанной книги. В этих рассказах, за исключением тех, в которых дети не хотели раскрыться до конца и оставались замкнутыми или неискренними, сказывается основная черта всякого подобного творчества. Что-то накопилось внутри, наболело, что просится наружу, требует своего выражения, стремится запечатлеться в слове. Когда ребенку есть о чем писать, он пишет со всей серьезностью.

«Это конец моему писанию, — пишет одна из девочек, — написала бы не так, это только третья часть от того, что я пережила. Жизнь моя, буду тебя помнить долго!»

В этих рассказах мы находим почти все те же черты детского литературного творчества, которые отмечает и Толстой, если иметь в виду не внешнее сходство, а сходство внутреннее. Внешне эти рассказы и по содержанию, и по языку глубоко отличны от рассказов Федьки и Семки, как только может быть отлична эпоха, в которую жили, среда, в которой росли, и жизненный опыт, который прошли те и другие дети. Но неподдельная серьезность литературной речи, свидетельствующая о настоящей потребности высказаться в слове, яркость и своеобразие детского языка, так непохожего на шаблонный литературный язык взрослых, настоящая эмоциональность и конкретная образность этих рассказов напоминают те же самые черты в рассказах крестьянских детей, которые привел Толстой. Один из детей сделал к своей биографии следующую приписку, которая очень хорошо передает глубокое чувство и настоящую конкретность переживания, связанную с литературным творчеством: «Воспоминания и тоска по родине в Вологодской губернии, село Вымск, в лесу около реки».

Очень легко понять ту связь, которая существует между развитием литературного творчества и переходным возрастом. Основным фактом этого возраста является половое со-

зревание. Из этого основного центрального факта могут быть объяснены все другие, связанные с этим возрастом особенности. Именно благодаря этому факту самый возраст является критическим или переломным в жизни ребенка. В жизнь ребенка вступает в эту пору новый мощный фактор в виде полового созревания, полового инстинкта. Прежнее устойчивое равновесие, сложившееся в эпоху первого школьного возраста, оказывается нарушенным; новое равновесие еще не найдено. Это нарушенное равновесие и поиски нового и составляют основу кризиса, переживаемого ребенком в этом возрасте. Однако что представляет собой этот кризис?

Ответ на этот вопрос до сих пор не установлен еще наукой с окончательной точностью. Одни видят природу этого кризиса в астеничности, ослабленности конституции и поведения ребенка, возникающей в этот критический период. Другие, напротив, полагают, что в основе кризиса лежит мощный подъем жизнедеятельности, захватывающей все стороны развития ребенка, и что самая критичность этого возраста является только следствием этого творческого подъема. Мы знаем, что в этом возрасте подросток усиленно растет, быстрым темпом приближаясь по размерам и строению своего тела к взрослому. Этот же общий подъем сказывается и на поведении, и на внутренней жизни подростка.

Целый новый мир внутренних переживаний, побуждений, влечений открывается в этом возрасте; внутренняя жизнь бесконечно усложняется по сравнению с более ранним детским возрастом. Отношения с окружающими и со средой становятся гораздо более сложными; впечатления, идущие из внешнего мира, подвергаются более глубокой переработке. Есть одна бросающаяся в глаза черта поведения подростка, стоящая в непосредственной связи с пробуждением литературного творчества в эту эпоху, — это повышенная эмоциональность, повышенная возбудимость чувства в переходный период. Когда поведение человека течет в привычных, неизменных условиях, оно обычно не бывает окрашено сколько-нибудь заметно или ярко мощным чувством. Мы обычно спокойны или безразличны, когда совершаем привычные действия в привычной обстановке; но как только равновесие в поведении нарушается, так сейчас возникает

очень живая и очень сильная реакция чувств. Эмоция, или волнение, возникает в нас всякий раз, когда равновесие наше со средой оказывается нарушенным.

Если это нарушение сказывается в нашем усилении, в относительном превосходстве нашем над теми трудностями, перед которыми мы поставлены, в нас возникает обычно положительная эмоция — радость, гордость и т. п. Если, наоборот, равновесие нарушается не в нашу пользу, если обстоятельства оказываются сильнее нас и мы чувствуем себя в их власти, сознаем свою беспомощность, бессилие, слабость, унижение, в нас возникает отрицательная эмоция — гнев, страх, печаль. Совершенно понятно поэтому, что критические эпохи в жизни человека, эпохи перелома и внутренней перестройки личности особенно богаты эмоциональными реакциями или жизнью чувства. Вторая часть школьного возраста — эпоха полового созревания — и является таким переломом, внутренним кризисом в развитии ребенка. Поэтому она характеризуется обострением и повышением возбудимости чувства: равновесие между ребенком и окружающей его средой, как мы уже говорили, оказывается нарушенным в этом возрасте благодаря вступлению нового фактора, не проявлявшегося достаточно заметно прежде.

Отсюда повышенная эмоциональная возбудимость этого возраста, и отсюда же становится до известной степени понятным тот факт, что при приближении к этому возрасту ребенок сменяет рисование, бывшее излюбленной формой его творчества в дошкольном возрасте, на словесное творчество. Слово позволяет с гораздо большей легкостью, чем рисование, передавать сложные отношения, особенно внутреннего характера. Но и по отношению к внешней действительности слово гораздо легче передаст движение, динамику, сложность какого-нибудь события, чем детский, несовершенный и неуверенный рисунок. Вот почему детский рисунок, вполне соответствовавший стадии простого и несложного отношения ребенка к окружающему миру, заменяется словом как средством выражения, соответствующим более глубокому, сложному внутреннему отношению к жизни, к себе и к окружающему. Возникает основной вопрос: как относиться к этой повышенной эмоциональности переходного возраста? Как

расценивать ее: как положительный или отрицательный факт? Проявляется ли в ней нечто болезненное, ведущее детей непременно к отъединению, к замкнутости в себе, к мечтательности, к уходу от реальности, что так часто наблюдается в этом возрасте, или эта эмоциональность может явиться и положительным средством, бесконечно обогащающим и оплодотворяющим отношение ребенка к окружающему его миру? Никакое большое дело в жизни не делается без большого чувства.

«Художественное воспитание, — говорит Пистрак, — дает не познания и не столько навыки, сколько именно тон жизни или, может быть, правильнее сказать, — фон жизнедеятельности. Убеждения, которые мы можем привить в школе через знания, только тогда корнями врастают в детскую психику, когда эти убеждения закреплены эмоционально. Нельзя быть убежденным борцом, если в минуту борьбы не иметь в мозгу ясных, ярких и хватающих за живое картин, возбуждающих к борьбе; нельзя бороться против старого, если не уметь ненавидеть старое, а умение ненавидеть — есть эмоция. Нельзя с энтузиазмом строить новое, если не уметь энтузиастически любить новое, а ведь энтузиазм получается в результате правильного художественного воспитания».

Гизе произвел до войны исследование литературного творчества детей различного возраста. В его распоряжении было больше 3000 работ, возраст их авторов колебался от 5 до 20 лет. Работа эта была произведена в Германии до войны, и уже по одному этому результаты ее не могут быть просто перенесены к нам, потому что настроение и интересы и все факторы, от которых зависит литературное творчество, у нас и в нашу эпоху существенно отличаются от тех, с которыми имел дело в своем исследовании Гизе. Кроме того, именно потому, что исследование его было суммарным и массовым, он ограничился только самым общим и беглым подсчетом этих детских рассказов и стихов, выяснением преобладающего настроения, литературной формы в различных возрастах. Однако его данные могут иметь и для нас существенный интерес как первая попытка массового рассмотрения детского литературного творчества, как данные, в которых все же от-

разились некоторые черты возраста, которые в той или иной форме и в тех или иных условиях могут проявиться и у нас.

Наконец, эти данные не лишены интереса и потому еще, что они дают материал для сравнения с нашими данными. Приводимые автором данные показывают, как варьируются в поэзии и прозе у мальчиков и девочек основные темы в зависимости от возраста. Лично пережитое в поэзии мальчиков и девочек отражается мало; в прозе, наоборот, темы из лично пережитой жизни занимают огромное место, что особенно заметно по сравнению с предшествующими 14—15 годами. У мальчиков в течение этих двух лет коэффициент лично пережитых тем поднимается с 23,1 до 53,4, а у девочек с 18,2 до 45,5, т. е. возрастает больше чем вдвое, в то время как коэффициент этих тем в поэзии мальчиков и девочек в возрасте 16 и 17 лет равняется нулю. Относительно высокий коэффициент тем из лично пережитого в раннем возрасте объясняется тем, что в эту область Гизе включал всевозможные различные мелкие происшествия, будничные, повседневные, вроде пожара, поездки за город, посещения музея. Только 2,6 в прозе и 2,2 в стихах относились к школьным событиям — в такой степени незначительно затрагивали личный мир детей переживания школьной жизни. Эротика, наоборот, сильнее проявляется в поэзии, чем в прозе; эротические мотивы замечаются в творчестве девочек раньше, чем мальчиков: в 12—13 лет. Когда у мальчиков коэффициент этой темы равен нулю, у девочек он выражается большой цифрой в 36,3; падая между 14 и 15 годами, он возрастает в возрасте 16 и 17 лет, и опять у девочек значительно, чем у мальчиков.

«Сказочный мир, — замечает Гизе, — это чисто женская поэзия, мальчики ее не знают».

Очень интересно незначительное наличие социальных мотивов в поэзии и в прозе немецких авторов. В поэзии оно почти на всех возрастных ступенях равно нулю, в прозе оно выражается очень незначительными коэффициентами, составляя 13,8 для девочек в 12 и 13 лет (максимум). Обращает внимание нарастание в поэзии коэффициента философских тем, что, несомненно, стоит в связи с пробуждением абстрактного мышления и интереса к абстрактным вопросам в этом возрасте. Наконец, высокими коэффициентами пред-

ставлена тема природы в поэзии и в прозе и мальчиков, и девочек.

Девочки 9 лет большую часть своих произведений посвящают именно этой теме, у мальчиков половина всех тем в 12—13-летнем возрасте посвящена тому же. Немецкие дети дали высокий коэффициент религиозных тем, особенно девочки. Однако к 16 годам эта тема падает.

Не лишены интереса данные, в которых сопоставлены темы и настроения в школьном и в свободном творчестве детей. Здесь мы видим, что одни и те же темы страшно непропорционально распределены в том и другом виде детского творчества: героическая, например, тема, представленная в школьном возрасте огромным коэффициентом в 54,6, в свободном творчестве представлена скромной цифрой в 2,4. Наоборот, эротика и философия, представленные в школьной поэзии тремя, в свободной характеризуются 18,2 и 29. Сказочный мир в 15 раз менее представлен в домашних, чем в школьных сочинениях. И, наконец, так называемые прочие темы, представленные в школьной поэзии нулем, в домашней обозначаются 28,1. Также не совпадает и настроение, проявляемое детьми в этих двух видах творчества. Так, например, печальное и серьезное настроение представлено в школьных сочинениях в пять раз высшей цифрой, чем в домашних. Это сопоставление имеет серьезное значение для того, чтобы указать, в какой мере детское творчество стимулируется и изменяется благодаря внешним влияниям и какой своеобразный приобретает оно вид, когда оно предоставлено самому себе.

Следующая сводка приводит данные о преобладающем настроении в сочинениях, которые рассматривал Гизе. Из нее легко видеть, что печальное и мрачное настроение чрезвычайно редко встречается в детском литературном творчестве и что гораздо более высокими цифрами представлено настроение веселое. Так, если в поэзии у мальчиков одно и другое представлено близкими цифрами 5,9 и 5,2, то у девочек веселое настроение встречается в 33,4, а мрачное — только в 1,1; в прозе у мальчиков в 10 раз, а у девочек около того — веселое преобладает над мрачным. Обращает внимание незначительный процент авантюрного настроения, стоящий, види-

мо, в связи с трудностью этого жанра для детского творчества; также незначительно представлено комическое настроение и критическое, что, несомненно, стоит в связи с незначительным процентом сатирических тем. Однако надо заметить, что преобладающее настроение является наиболее легко изменяемым фактом в детском творчестве, и поэтому на приводимые данные следует смотреть только как на ориентирующее нас в этом вопросе.

Нельзя не пожелать, чтобы детское литературное творчество подверглось и у нас подобному изучению, которое выяснило бы и преобладающие темы, и преобладающие настроения в детских сочинениях. Следующие данные характеризуют литературные формы, наиболее часто встречающиеся в детском творчестве.

Чаще всего, как и надо было ожидать, стоит реферат, или доклад, т. е. деловое сообщение, на втором месте — рассказ и на третьем — сказка. Чрезвычайно низок процент драматических произведений (0,1) и писем (1,9). Последнее надо объяснить тем, что эта наиболее естественная с психологической стороны форма детского творчества наименее культивируется в традиционном воспитании детей. Не лишены интереса данные относительно грамматической формы и длины детских произведений. С возрастом увеличивается объем детских произведений. Как показывает сводка, подсчитывающая среднее число слогов в поэзии и прозе мальчиков и девочек по различным возрастам, несомненно, это внешнее увеличение литературных произведений стоит в прямой зависимости от их содержания. Шнеерсон, исследовавший детское творчество, приходит к выводу, что драма и стихи не являются естественной формой детского творчества. По его мнению, если эти формы и встречаются в детском творчестве, то главным образом под влиянием посторонних условий. Наоборот, проза является, по его мнению, особо свойственной ребенку творческой стихией. Данные Вахтерова по тому же вопросу дали следующие результаты: 57% всех исследованных им детей творили в стихах, в прозе — 31% и в драматической форме — 12%. Известно, каким серьезным показателем детского языка является большее или меньшее богатство грамматических форм, встречающихся в этом языке.

Психологи давно различают аграмматическую речь ребенка как совершенно особую эпоху в развитии его языка.

В самом деле, отсутствие грамматических форм в речи служит явно признаком того, что в речевом мышлении и обозначении ребенка отсутствует указание на связи и отношения между предметами и явлениями, потому что именно грамматические формы являются знаками, выражающими эти связи и отношения. Вот почему эпоха появления придаточных предложений в речи знаменует собою, по Штерну, четвертую и высшую фазу развития детской речи, так как наличие придаточного предложения обнаруживает то, что ребенок овладел уже очень сложными отношениями между различными явлениями. Вахтеров, который занимался анализом детской речи с этой стороны, пришел к следующим результатам. Его сводка передает изменения в употреблении падежей в две эпохи: от четырех до восьми и от девяти до двенадцати с половиной лет. Легко увидеть из этой сводки, как вместе с развитием ребенка растет употребление косвенных падежей — ясное доказательство того, что ребенок переходит в стадию понимания отношений, которые и передаются грамматической формой косвенных падежей. То же самое обнаруживает анализ речи ребенка с точки зрения частей речи, употребляемых им.

Опять мы видим из этих данных, что у ребенка растет употребление определений, дополнений, обстоятельств места, времени и т. д. «Умственное развитие ребенка, — говорит Вахтеров, — характеризуется не только количеством и качеством представлений, но еще больше количеством и качеством связей между этими представлениями. Чем развитее ребенок, тем больше представлений и идей он в состоянии соединить в одно связное целое. Настоящее и особенно будущее время у детей в младшем возрасте употребляется гораздо чаще, чем в старшем. Употребление же прошедшего времени с возрастом увеличивается. Чем моложе ребенок, тем больше, по-видимому, он живет в области ожидаемого, предвидимого и желаемого, а также в области более живого и непосредственного настоящего...

Но чем больше живет ребенок, тем чаще и чаще он возвращается к пережитому, и тогда мы встречаемся с обратным

явлением: на долю будущего и настоящего приходится меньше словесных выражений, чем на долю прошедшего».

Все исследователи единогласно отмечают, что дети более раннего возраста употребляют особенно часто и много личные местоимения. Шлаг говорит: «Если каждое слово было произнесено ребенком 7—8 лет в среднем пять с половиной раз, то личное местоимение первого лица было названо в сто раз чаще — 542 раза, личные местоимения второго лица в 25 раз чаще — 135». Гут отмечает, что дети в возрасте от 4 до 6 лет тем чаще пользуются придаточными предложениями, чем они одареннее и развитее. Некоторые авторы предлагают различать в развитии детского творчества три основные эпохи: первый период — устного творчества, тянущийся примерно от 3 до 7 лет, второй период — письменности, тянущийся с 7 лет и до юношеского возраста, и, наконец, литературный период, занимающий окончание переходного возраста и эпоху юности. Надо сказать, что в основном это деление безусловно отвечает действительности, поскольку, как мы отмечали уже, развитие устной речи идет всегда впереди развития письменной. Чрезвычайно важно отметить, однако, что это превосходство устной речи над письменной сохраняется и по окончании первого периода устного словесного творчества. Дети и в дальнейшую пору гораздо ярче и красочнее творят устно, чем письменно.

Переход к письменной речи сразу обесцвечивает и затрудняет их речь. Австрийский исследователь Линке приходит к убеждению, что если сравнивать описание и рассказ ребенка, то 7-летний ребенок пишет так, как могли бы говорить 2-летние дети, т. е. что развитие ребенка сразу снижается при переходе к более трудной для него письменной форме изложения. Чрезвычайно замечателен тот факт, что сочинения крестьянских детей, восхитившие Толстого, представляют собою образцы устного творчества этих детей. Дети рассказывали, а Толстой записывал, и в его записи запечатлелась вся прелесть живой устной речи ребенка, в тех же рассказах проявилась и та сторона детского творчества, которую некоторые авторы называют синкретизмом и которая выражается в том, что творчество ребенка еще не строго дифференцировано ни по различным видам искусства, ни по различным

формам литературы; элементы поэзии, прозы и драмы соединяются в произведении ребенка в одно целое.

Описываемый Толстым процесс творчества детей очень близок по форме к драматическому творчеству. Ребенок не только диктовал рассказ, но и изображал и играл сам действующих лиц в этом рассказе. В этой связи устного литературного творчества с творчеством драматическим, как мы увидим ниже, заложена одна из наиболее оригинальных и плодотворных форм творчества в этом возрасте.

Любопытный пример устной речи приводит профессор Соловьев. Письменная речь школьника, говорит он, «гораздо беднее, схематичнее. Это как бы две различные словесные реакции. Деревенская девочка восьми с половиной лет никогда не написала бы, если бы даже уже умела писать, так, как она смогла полностью выразить свою мысль (при опросе детей в школе, что они любят делать дома): «А мне нравится пол подметать, как начнешь пол мести, мусор полетит, много мусору полетит, а я радуюсь на мусор, он как все равно дерется». Это подлинно живая речь ребенка, хорошо передающая его эмоциональное возбуждение».

Буземан посвятил целое исследование выяснению вопроса, насколько проявляется детская активность в литературном творчестве. При этом он выводил особый коэффициент активности, который выражает отношение между действиями и качественными признаками, встречающимися в устных и письменных произведениях детей. Этот коэффициент активности оказался наиболее высоким в 6 и 8 лет как у мальчиков, так и у девочек среди детей в возрасте от 3 до 9 лет. В возрасте от 9 до 17 лет этот коэффициент был наиболее высоким в 9 и 13 лет. Сравнение устной и письменной речи привело Буземана к самому важному выводу его исследования: «Устная речь тяготеет более к активному, письменная же — к качественному стилю».

Это находит свое подтверждение и в длительности устных и письменных высказываний. Устная речь была гораздо быстрее письменной: в 4—5 минут детьми высказывалось то, что отнимало при письменной 15 и 20 минут. Это замедление письменной речи вызывает не только количественные, но и качественные изменения, так как в результате этого замедле-

ния получают уже новый стиль и новый психологический характер детского творчества. Активность, стоявшая на первом месте в устной речи, отходит на задний план и сменяется более детальным вглядыванием в описываемый предмет, перечислением его качеств, признаков и т. д.

Активность детской речи является только отражением общей активности этого возраста. Некоторые авторы подсчитывали количество двигательных представлений в детских рассказах. Пример такого подсчета можно видеть в разных сводках, где перечислена частота встречающихся в рассказе предметов, действий и признаков у детей разных классов. Из этих данных легко видеть, что наичаще в детском рассказе встречаются действия, реже предметы и во много раз реже признаки предметов.

Правда, здесь следует сделать оговорку относительно влияния, которое имеет на детскую речь речь взрослых или литературные образы. Известно, в какой мере дети заражены подражательностью, и отсюда понятно, что влияние литературного книжного стиля на детей часто бывает настолько велико, что затемняет подлинные особенности детской речи. В этом смысле наиболее чистым является детский стиль беспризорных крестьянских детей и вообще таких, которые испытали наименьшее влияние стиля взрослых. Вот несколько примеров, взятых из автобиографий беспризорных: из этих примеров легко видеть, насколько речь беспризорных стоит близко к их устной речи. Семен Векшин, 15 лет, рассказывает:

«Мне было тогда 12 лет, братишке 10 лет, и мы страдали без отца и без матери. Приходилось мне, как я старший, пекчи хлеба самому, встаешь утром — хочется спать, но нет: смотрю на себя и начинаю за работу. Я смотрю на других ребят, они играют, но меня берет досада, что другие товарищи, у которых есть отец и мать, они свободны, играют. Так я трудился, страдал до 1920 г.»

Другой беспризорный пишет:

«Раньше у меня были родители. Теперь я остался без родителей. Без родителей плохо. У меня был дом. Была лошадь, корова. Сейчас ничего нет. Дома остались три овцы, две свиньи, пять штук курочек. Кончено».

В этом смысле вообще, чем моложе ребенок, тем больше

его речь отражает особенности детской речи и отличается от речи взрослого. Для примера приводим два маленьких детских сочинения: одно принадлежит мальчику 13 лет, сыну рабочего, другое — мальчику 12 лет, сыну бондаря. Первое — наступление весны:

«После снега, после мрачных зимних дней к нам в окошко проглянуло солнце весенних лучей. Снег стал таять, и ручьи везде бегут, а весна-красотка все становится к нам ближе и дает нам радость тут. Вот май месяц подошел, и травка появилась зеленая, и у всех появилась новая радость».

Другое сочинение написано на тему «Ждут».

«На горе, на утесе над Волгой широкой, приютилась рыбачья хижина, черная как смоль. Бревна погнили. Соломенную крышу ветром поносило, в ней плач раздается, в ней ждут рыбака. День догорает. В воздухе слышится прохлада. Вон с горизонта подымается туча, свинцовая туча. Ветер поднялся. Волга зашумела, а рыбака все нет.

Но вот показалась точка, она растет. Вот она у скалы — это лодка, а в ней рыбака».¹

В этих рассказах ясно проступает синкретизм детского творчества. В них проза не отделена от стихов, некоторые фразы строго размерены, другие основаны на свободном ритме — это та недифференцированная еще форма полупрозаического-полустихотворного рассказа, которая так часта в этом возрасте у ребенка. А вот пример чисто прозаического сочинения. Автор — мальчик 12 лет, сын рабочего.

«Самый большой лес — это тайга. Стройные сосны не пропускают туда солнца. Большой он, как море; куда ни пойдешь, все лес и лес. От Ладожского озера до Урала 1500 километров. Если войдешь в чащу, то и не выйдешь. Зимой там холод. Снегу нанесет, что не пройдешь и не проедешь, а летом тепло, как и у нас. Ребята ходят по грибы и по ягоды, только боятся жители зверей. Там есть рыси, медведи, волки, лоси и т. д.».

Здесь прозаическое задание, описание лесного края, про-

¹ Эти примеры детского литературного творчества, как и другие образцы, приводимые нами, заимствованы в большей части из книги проф. И. М. Соловьева «Литературное творчество и язык детей школьного возраста» (1927).

диктовало ребенку и деловую прозаическую форму рассказа. Однако и темы эмоциональные, волнующие детей, передаются ими часто в спокойно-прозаическом стиле. Вот рассказ о пожаре, принадлежащий мальчику 12 лет, сыну рабочего.

«Уже вечерело, молотилка гудела, и были слышны голоса людей. Но скоро зазвонил колокол, и все пошли домой. Была полная тишина. Но из леса послышалось мычание коров и громкий голос пастуха. Когда он проходил мимо молотилки, он уронил окурочок. Огонь все разгорался, и среди ночи вспыхнула вся солома. Звонил колокол. Народ бежал с водой заливать огонь. Дети кричали и плакали. Вся деревня была на ногах. Когда пожар кончился, то все пошли домой, все горевали, что у них нет больше хлеба».

В качестве примера детского коллективного литературного творчества можно привести рассказ, который фигурировал на выставке в Институте методов школьной работы в 1925/26 году. Работа эта принадлежит учащимся 5-й группы одной из московских школ в возрасте от 12 до 15 лет. Всех авторов 7, из них 6 девочек и 1 мальчик. Ему и принадлежат общий план и редакция всего произведения. Сочинение это — «История вагона номер 1243, рассказанная им самим» — возникло по инициативе самих детей в связи с изучением производства.

В этом коллективном детском произведении сказались все основные черты детского литературного творчества: комбинирующая фантазия, приписывающая материалу, из которого был создан вагон, и самому вагону человеческие чувства и переживания; эмоциональный подход, который заставил детей не просто понять и представить себе историю вагона, но и пережить ее, перевести ее на язык чувств, и стремление воплотить это эмоциональное и образное построение во внешнюю словесную форму, реализовать его. Здесь же легко видеть, в какой мере детское творчество питается впечатлениями, идущими от действительности, перерабатывает эти впечатления и ведет детей к более глубокому пониманию и чувству этой действительности. Однако легко видеть и на этом рассказе то, что можно отметить по поводу всего детского творчества, — именно несовершенство этого творчества, которое обнаруживается, если рассматривать его с точки

зрения тех требований, которые мы предъявляем к серьезной литературе.

«Детские произведения, — говорит Ревеш, — как по содержанию, так и технически по большей части примитивны, подражательны, неравноценны и не обнаруживают усиливающейся постепенно интенсивности».

Значение этого творчества важно скорее для самого ребенка, чем для литературы. Было бы неверно и несправедливо рассматривать ребенка как писателя и предъявлять к его произведениям те требования, которые мы предъявляем к произведению писателя. Детское творчество стоит в таком же отношении к творчеству взрослых, в каком детская игра стоит к жизни. Игра нужна самому ребенку, также и детское литературное творчество нужно прежде всего для правильного развертывания сил самого автора. Оно нужно и для той детской среды, в которой оно рождается и к которой оно обращается. Это, конечно, не значит, что детское творчество должно возникать только самопроизвольно из внутренних побуждений самих детей, что все проявления этого творчества совершенно одинаковы и что они должны удовлетворить только субъективному вкусу самих детей. В игре самое важное не то удовольствие, которое получает ребенок, играя, но та объективная польза, тот объективный смысл игры, который бессознательно для самого ребенка осуществляется им. Этот смысл, как известно, заключается в развитии и упражнении всех сил и задатков ребенка. Также и детское литературное творчество может стимулироваться и направляться извне и должно оцениваться с точки зрения того объективного значения, которое оно имеет для развития и воспитания ребенка. Так же точно, как мы помогаем детям организовать их игры, выбираем и направляем их игровую деятельность, мы можем стимулировать и направлять творческую реакцию детей. Психологи давно установили целый ряд приемов, служащих одной цели — экспериментально вызвать творческую реакцию ребенка. Для этого детям задаются определенные задания или темы, предлагается ряд впечатлений музыкальных, живописных, взятых из действительности и т. п., для того чтобы вызвать у детей литературное творчество. Однако все эти приемы страдают крайней искусственностью, и все они годятся только для той цели, для которой они созда-

ны, — именно вызвать такую реакцию у детей, которая послужила бы хорошим материалом для изучения.

Именно в интересах изучения эта реакция должна быть вызвана каким-нибудь простым, одинаковым и известным психологу стимулом, для того чтобы он в своих руках держал нить от этой творческой реакции. Совсем другие задачи стоят перед педагогическим стимулированием детского творчества. Здесь задача другая, поэтому другие и приемы. Наилучшим стимулом детского творчества является такая организация жизни и среды детей, которая создает потребности и возможности детского творчества. В качестве примера можно привести столь распространенную форму, как детский журнал или стенгазету.

«Журнал, если он правильно поставлен, — говорит Журин, — объединяет больше, чем какая-либо другая работа. В нем находят себе применение самые разнообразные способности ребят: дети-художники иллюстрируют, украшают; склонные к литературе пишут, организаторы ведут собрания, распределяют работу; любители переписывать, наклеивать, вырезать, а таких довольно много, с увлечением занимаются этим делом. Словом, в журнале находят себе применение самые разнородные детские склонности. Старшие и более способные увлекают за собой отсталых и инертных. И все это делается само собой, безо всякого внешнего воздействия.

Важна роль журнала и в развитии письменной речи ребят. Общеизвестно, что работа, которую дети делают с интересом и добровольно, приносит гораздо большие результаты, чем та же работа по принуждению».

Но едва ли не самая большая ценность журнала та, что он приближает литературное детское творчество к детской жизни. Детям становится понятно, для чего вообще нужно писать. Писательство становится для них осмысленным и необходимым занятием. Такое же значение, если не большее, имеют школьные и классные стенгазеты, позволяющие также объединить в коллективном усилии труд самых различных по склонности детей, вечера и тому подобные формы работы, стимулирующие детское творчество.

Мы уже говорили выше о том, что первичной формой детского творчества является творчество синкретическое, т. е. такое, в котором отдельные виды искусства еще не рас-

членены и не специализированы. Так мы говорили о литературном синкретизме детей, которые не разделяют еще поэзии и прозы, рассказа и драмы. Но у детей существует еще более широкий синкретизм, именно соединение различных видов искусства в одном целом художественном действии. Ребенок сочиняет и представляет то, о чем он рассказывает, как это было с детьми, описанными Толстым.

Ребенок рисует и одновременно рассказывает о том, что он рисует. Ребенок драматизирует и сочиняет словесный текст своей роли. Этот синкретизм указывает на тот общий корень, из которого разъединились все отдельные виды детского искусства. Этим общим корнем является игра ребенка, которая служит подготовительной ступенью его художественного творчества, но даже и тогда, когда из этой общей синкретической игры выделяются отдельные, более или менее самостоятельные виды детского творчества, как рисование, драматизация сочинения, даже и тогда каждый вид не является строго отделенным от другого и охотно впитывает в себя и вбирает элементы других видов.

В одной особенности детского творчества мы находим след игры, из которой она происходит. Ребенок редко работает над своим произведением долго, большей частью он творит его в один прием. Творчество ребенка напоминает в данном случае игру, которая возникает из острой потребности ребенка и дает большей частью быстрый и окончательный разряд занимающим его чувствам.

Вторая связь с игрой заключается в том, что и детское литературное творчество, как игра, в основе своей не порвало еще связи с личной заинтересованностью и личным переживанием ребенка. Бернфельд исследовал новеллы, написанные подростками в возрасте от 14 до 17 лет. Во всех новеллах, как устанавливает автор, сказывается глубокий отпечаток личной жизни авторов, некоторые из них представляют не что иное, как замаскированную автобиографию, другие видоизменяют интимную основу рассказа в значительной мере, но все же не настолько, чтобы она исчезла вовсе из их произведения. В связи с этим субъективизмом детского творчества многие авторы пытаются утверждать, что уже в детском возрасте можно различить два основных типа писания — субъективный и объективный. Нам представляется, что обе эти

стороны или черты детского творчества можно встретить в переходном возрасте, потому что они являются отражением того перелома, который испытывает в эту пору творческое воображение ребенка, переходя от субъективного к объективному типу. У одних детей могут быть более выражены черты прошедшего, у других — черты будущего типа их воображения.

Несомненно, что этот факт стоит в прямой связи и с индивидуальными особенностями того или иного ребенка. Толстой наметил эти два типа, которые соответствуют пластическому и эмоциональному воображению, как их устанавливает Рибо. Его Семка отличался пластическим типом творчества. Его рассказ отличался резкой художественностью описания, подробности самые верные сыпались одна за другой.

«Семка, рассказывая, видел и описывал находящееся перед его глазами: заоченелые, замерзлые лапти и грязь, которая стекала с них, когда они растаяли, и сухари, в которые они превратились, когда баба бросила их в печку». Его воображение воспроизводило и комбинировало внешние зрительные образы и строило из них новую картину. Федька, напротив, творил, комбинируя главным образом эмоциональные элементы, и нанизывал на них внешние образы. Он видел «только те подробности, которые вызывали в нем то чувство, с которым он смотрел на известное лицо». Впечатления подбирал он по общему аффективному знаку только те, которые отвечали основному волнению, которое владело им, — волнению жалости, сочувствия и размягченности. Бине называл оба эти типа «наблюдающим» и «толкующим». Он считал, что оба эти типа одинаково встречаются и среди взрослых художников и ученых, и среди подростков. Бине изучал творчество двух девочек одиннадцати и двенадцати с половиной лет, из которых одна принадлежала к объективному, а другая к субъективному типу творчества.

Профессор Соловьев, анализируя творчество двух подростков, показал, в какой мере принадлежность к одному или другому типу определяет все детали и тончайшее строение детского рассказа. Это сказывается в выборе эпитетов, т. е. определений, в самих картинах, в чувстве, которым они проникнуты. Вот типичные образцы эпитетов, встречающихся в творчестве девочки — объективной художницы: снег пу-

шистый, белый, серебристый, чистый. Фиалка синяя, мотыльки пестрые, тучи грозные, неморозные, колосья золотые, лес душистый, темный, солнце красное и ясное, золотое и весеннее. Все соответствует реальным зрительным восприятиям, все дает зрительную картину вещей. Не то у другой девочки. Ее эпитеты при всей их выразительности и наглядности прежде всего эмоциональны: тоска безнадежная, думы черные, мрачные, как ворон.

Остается подвести итоги. У всякого, кто вглядывается в детское литературное творчество, сам собою возникает вопрос: какой смысл в этом творчестве, если оно не может воспитать в ребенке будущего писателя, творца, если оно составляет только краткое и эпизодическое явление в развитии подростка, которое потом свертывается и иногда исчезает совершенно? Смысл и значение этого творчества только в том, что оно позволяет ребенку проделать тот крутой перевал в развитии творческого воображения, который дает новое и остающееся на всю жизнь направление его фантазии. Смысл его в том, что оно углубляет, расширяет и очищает эмоциональную жизнь ребенка, впервые пробуждающуюся и нарастающую на серьезный лад, и, наконец, значение его в том, что оно позволяет ребенку, упражняя свои творческие стремления и навыки, овладеть человеческой речью — этим самым тонким и сложным орудием формирования и передачи человеческой мысли, человеческого чувства, человеческого внутреннего мира.

Глава седьмая

Театральное творчество в школьном возрасте

Ближе всего к детскому литературному творчеству стоит детское театральное творчество, или драматизация. Наряду со словесным творчеством драматизация, или театральная постановка, представляет самый частый и распространенный вид детского творчества. И понятно, почему она близка ребенку. Это объясняется двумя основными моментами: во-

первых, драма, основанная на действии — на действии, совершаемом самим ребенком, наиболее близко, действительно и непосредственно связывает художественное творчество с личным переживанием.

«Драматическая форма изживания впечатлений жизни, — говорит Петрова, — лежит глубоко в природе детей и находит свое выражение стихийно, независимо от желания взрослых. Внешние впечатления от окружающего схватываются и конкретизируются ребенком в подражательной форме. Для неосознанных душевных движений (героизм, отвага, самопожертвование) силою инстинкта и воображения ребенок создает те положения и обстановку, которых не дает ему жизнь. Детские фантазии не остаются в области мечтаний, как у взрослых. Всякую свою выдумку, впечатления ребенку хочется воплотить в живые образы и действия».

В драматической форме, таким образом, сказывается с наибольшей ясностью тот полный круг воображения, о котором говорили мы в первой главе. Здесь образ, созданный из элементов действительности, воплощается и реализуется снова в действительность, хотя бы и условную; стремление к действию, к воплощению, к реализации, которое заложено в самом процессе воображения, здесь находит свое полное осуществление. Ребенок, который в первый раз видит поезд, драматизирует свои представления: он играет роль паровоза, стучит, свистит, стараясь подражать тому, что он видел. И эта драматизация впечатления от поезда доставляет ребенку огромное наслаждение. Автор, которого мы цитировали, рассказывает о мальчике 9 лет, который, узнав о землечерпательной машине, «в течение нескольких дней не находит себе покоя, играя в нее. Придав телу, насколько было в его силах, положение колеса, он неистово размахивает руками, сомкнутыми в кистях, — это ковши, прикрепленные к «колесу», служащие для захвата земли. Несмотря на утомительность такой гимнастики, мальчик предается ей в течение длинной прогулки по городу и постоянно повторяет ее в доме и во дворе. Бегущие по улицам ручьи вдохновляют его еще больше: ему кажется, что он очищает «каналы» и «русла рек». Он останавливается только для того, чтобы исполнить роль мастера, управляющего машиной, повернуть ее, направить «очищать

новую реку», а затем он опять, согнутый в три погибели, — «неутомимая машина, работающая своими ковшами». Другая девочка, зарывшая ноги в песок и стоящая неподвижно с прижатыми к телу руками, говорит:

«Я — дерево, видишь, я расту. Вот ветки, вот листочки, — руки девочки начинают медленно подниматься, растопыриваются пальчики, — видишь, ветер меня качает», — и «дерево» начинает наклоняться и трепетать листочками-пальчиками».

Другой причиной близости драматической формы для ребенка является связь всякой драматизации с игрой. Драма ближе, чем всякий другой вид творчества, непосредственно связана с игрой, этим корнем всякого детского творчества, и поэтому наиболее синкретична, т. е. содержит в себе элементы самых различных видов творчества. В этом, между прочим, и заключается наибольшая ценность детской театральной постановки. Эта театральная постановка дает повод и материал для самых разнообразных видов детского творчества. Дети сами сочиняют, импровизируют или готовят пьесу, импровизируют роли, иногда инсценируют какой-нибудь готовый литературный материал. Это — словесное творчество детей, нужное и понятное самим детям, потому что оно приобретает смысл как часть целого; это есть подготовка или естественная часть целой и занимательной игры. Изготовление бутафории, декораций, костюмов дает повод для изобразительного и технического творчества детей. Дети рисуют, лепят, вырезают, шьют, и опять все эти занятия приобретают смысл и цель как части общего, волнующего детей замысла. Наконец, сама игра, состоящая в представлении действующих лиц, завершает всю эту работу и дает ей полное и окончательное выражение.

«Приведенные примеры, — говорит Петрова, — достаточно показывают, насколько действительная форма изживания мира свойственна детям. Игра — жизненная школа ребенка, воспитывающая его духовно и физически. Значение ее огромно для выработки характера и миросозерцания будущего человека. Игру мы можем рассматривать как первичную драматическую форму, отличающуюся той драгоценной особенностью, что артист, зритель, автор пьесы, декоратор и

техник соединены в одном лице. В ней творчество ребенка имеет характер синтеза — его интеллектуальная, эмоциональная и волевая области возбуждены с непосредственной силой жизни, без излишнего напряжения в то же время его психики».

Некоторые педагоги высказывались резко против детского театрального творчества. Они указывали на опасность этой формы, заключающуюся в раннем развитии детского тщеславия, неестественности и т. п. И в самом деле, детское театральное творчество тогда, когда оно стремится непосредственно воспроизвести формы взрослого театра, является малоподходящим для детей занятием. Начать с литературного текста: заучивание чужих слов, как это делают профессионалы-актеры, слов, не всегда соответствующих пониманию и чувству ребенка, сковывает детское творчество и превращает ребенка в связанного текстом передатчика чужих слов. Вот почему гораздо ближе детскому пониманию пьесы, сочиненные самими детьми или сочиняемые и импровизируемые ими в процессе творчества. Здесь возможны самые различные формы и степени от заранее подготовленного и проработанного литературного текста и до легкой наметки каждой роли, которую сам ребенок в процессе игры должен импровизированно развернуть в новый словесный текст. Такие пьесы будут неизбежно более нескладны и менее литературны, чем готовые пьесы, написанные взрослыми писателями, но они будут иметь огромное преимущество, заключающееся в том, что они возникнут в процессе детского творчества. Не следует забывать, что основной закон детского творчества заключается в том, что ценность его следует видеть не в результате, не в продукте творчества, но в самом процессе. Важно не то, что создадут дети, важно то, что они создают, творят, упражняются в творческом воображении и его воплощении. В настоящей детской постановке все — от занавеса и до развязки драмы — должно быть сделано руками и воображением самих детей, и тогда только драматическое творчество получит все свое значение и всю свою силу в приложении к ребенку.

Как уже указано, вокруг постановки тогда сложатся и организуются самые разнообразные виды детского творчества:

технического, декоративно-изобразительного, словесного и драматического в полном смысле слова. Самоценность процессов детского творчества особенно ярко проявляется в том, что моменты вспомогательные, как, например, техническая работа по изготовлению сцены, приобретают для детей значение ничуть не меньшее, чем сама пьеса и игра. Петрова рассказывает об одной школьной постановке и о том интересе, который дети проявили к технической работе, связанной с этой постановкой.

«Для просверливания дыр, — говорит она, — надо добыть инструмент, не всегда встречающийся в школьном инвентаре, — коловорот. Процессом сверления очень легко овладевают даже малыши; этому несложному техническому приему меня научили дошкольники. Коловорот, случайно мною принесенный, составил целую эпоху в жизни группы: ребята сверлили им толстые кубики и дощечки, а затем соединяли их палками в разнообразные комбинации. Из дыр выросли леса, сады и заборы. Коловорот в глазах детей был каким-то чудом техники...»

Так же точно как пьесу, нужно предоставить детям делать и всю материальную обстановку спектакля, и точно так же как навязывание детям чужого текста вызывает ломку в психологической установке детей, так же и цель и основной характер спектакля должны быть близки и понятны ребенку. Ребенка будут связывать и смущать подмостки и все внешние формы театра взрослых, прямо перенесенные на детскую сцену; ребенок плохой актер для других, но прекрасный актер для себя, и весь спектакль надо организовать так, чтобы дети чувствовали, что они играют для себя, были захвачены интересом этой игры, самим процессом ее, а не конечным результатом. Высшей наградой за спектакль должно быть удовольствие, испытываемое ребенком от подготовки спектакля и от самого процесса игры, а не успех или одобрение, выпадающие на долю ребенка со стороны взрослых.

Так же точно как дети, для того чтобы писать литературное произведение, должны понимать, для чего они пишут, должны сознавать цель этого писания, так же и спектакль детей должен быть осмыслен для них определенной целью.

«Пионерская постановка, — говорит Ривес, — не являет-

ся выступлением для выступления, а всегда имеет определенную целевую установку, как, например, освещение того или иного важного революционного момента или выдающегося политического события, также инсценировка всего, что является формой подытоживания работы за истекший период; всякая пионерская постановка, имея такого рода целевую установку, не может, однако, не ставить себе при этом и целей эстетического воспитания; всякая пионерская постановка, кроме своего пропагандистско-целевого назначения, обязательно должна содержать в себе определенные моменты творчества».

Близко к драматической форме детского творчества стоит рассказывание, т. е. устное словесное творчество детей и драматизация в более узком смысле этого слова. Педагог-воспитатель Чичерин так описывает одну из детских постановок:

«Несколько столов сдвинуто, на столах скамейки; где-то приткнуты картонная труба и флаг, с пола перекинута доска, сутолока — садятся на пароход. Тут же два мальчика, удирающие в Америку; они потихоньку проскальзывают в трюм (под стол). Там же сидят машинисты и кочегар, наверху рулевой, капитан, матросы и пассажиры... Пароход свистит, мостки снимаются, в трюме равномерный треск. Люди на палубе ритмично покачиваются. Кроме того, где-то сзади качают доску, на которой написано: «море». Здесь главное значение подсобных материалов не в том, чтобы создать иллюзию постороннему зрителю, а в том, чтобы сама игра, смело овладевшая любым сюжетом, могла быть построена на движении, могла пройти оживленно».

Такой спектакль-игра очень близко подходит к драматизации, настолько близко, что часто границы между тем и другим совершенно стираются. Мы знаем, что некоторые педагоги вводят драматизацию как метод преподавания, настолько такая действенная форма изображения при посредстве собственного тела отвечает двигательной природе детского воображения.

Рисование в детском возрасте

Рисование ребенка, как мы уже отмечали, составляет преимущественный вид детского творчества в раннем возрасте. «По мере того как ребенок растет и входит в период позднего детства, у него обычно наступают разочарование и охлаждение к рисованию». Люкенс, написавший исследование о рисунках детей, относит это охлаждение к возрасту между 10 и 15 годами. После этого охлаждения, по его мнению, наступит снова интерес к рисованию в возрасте от 15 до 20 лет. Но это новый подъем изобразительного творчества, и его переживают только дети, обладающие повышенной одаренностью в художественном отношении. Большинство детей застывают уже на всю жизнь на той стадии, в которой застают их этот перелом, и рисунки взрослого человека, никогда не рисовавшего, в этом смысле очень мало отличаются от рисунков 8—9-летнего ребенка, заканчивающего свой цикл увлечения рисованием. Эти данные показывают, что в интересующем нас возрасте рисование переживает упадок и обычно забрасывается детьми. Барнес, который изучил больше 15 000 рисунков, устанавливает, что этот перелом падает на 13—14 лет.

«Можно установить, — говорит он, — что девочки в 13, а мальчики в 14 лет делаются менее храбрыми в выражении. Дети, которые вообще отказываются рисовать, все приходятся на возраст свыше 13 лет. Другие исследования в этом направлении также показывают, что лет в 13, в период полового созревания, дети претерпевают изменения в своих идеалах».

Это охлаждение детей к рисованию, в сущности говоря, скрывает за собой переход рисования в новую, высшую стадию развития, которая становится доступна детям только или при благоприятных внешних стимулах, как, например, преподавание рисования в школе, художественные образцы дома, или при специальном даровании к этому виду творчества. Для того чтобы понять перелом, который претерпевает детское рисование в этом периоде, следует наметить в самых кратких чертах основные вехи, по которым идет развитие ри-

сования у ребенка. Кершенштейнер, производивший систематические опыты над детским рисованием, распределяет весь процесс развития детского рисунка на 4 ступени.

Если оставить в стороне стадию каракулей, штрихов и бесформенного изображения отдельных элементов и начать сразу с той поры, когда у ребенка появляется рисунок в собственном смысле слова, мы застаем ребенка на первой ступени или на ступени схемы. На этой ступени ребенок рисует схематические изображения предмета, очень далекие от правдоподобной и реальной передачи его. В фигуре человека обычно при этом передается голова, ноги, часто руки и туловище. И этим все изображение человеческой фигуры ограничивается. Это так называемые *головоноги*, т. е. схематические существа, изображаемые ребенком вместо человеческой фигуры. Риччи, исследовавший детские рисунки, спросил однажды ребенка, нарисовавшего такого головонога:

— Как, у него только голова и ноги?

— Конечно, — отвечал ребенок, — этого довольно, чтобы видеть и ходить гулять.

Существеннейшим отличием этой стадии является то, что ребенок рисует по памяти, а не с натуры. Один психолог, просивший ребенка нарисовать его мать, сидевшую тут же, имел случай наблюдать, как ребенок рисовал мать, ни разу не взглянув на нее. Однако не только прямые наблюдения, но и анализ рисунка очень легко вскрывают то, что ребенок рисует по памяти. Он рисует то, что он знает о вещи; то, что ему кажется в вещи наиболее существенным, а вовсе не то, что он видит или что он, следовательно, представляет себе в вещи. Когда ребенок рисует всадника на лошади в профиль, он честно рисует у всадника обе ноги, хотя наблюдателю сбоку видна только одна. Когда он рисует человека в профиль, он делает на рисунке два глаза.

«Если он хочет нарисовать одетого человека, — говорит Бюлер, — то он действует, как при одевании куклы: он рисует его сначала обнаженным, потом вешает на него одежду, так что все тело просвечивает, в кармане виден кошелек и в нем даже монеты».

Получается то, что правильно называется рентгеновским рисунком. На рисунках 6 и 7 приведены у нас такие рентге-

новские рисунки. Когда ребенок рисует человека в одежде, он рисует у него ноги под одеждой, которые ребенку не видны. Другим ясным доказательством того, что на этой ступени ребенок рисует по памяти, являются внешняя несообразность и неправдоподобность детского рисунка. Такие большие части человеческого тела, как туловище, часто вообще отсутствуют в рисунке ребенка, ноги растут прямо из головы, а иногда и руки; части соединены часто совершенно не в том порядке, в каком ребенок имеет случай их наблюдать на чужой человеческой фигуре. На рисунках в приложении приведены схематические изображения человека, из которых легко заключить, в чем состоит схематический набросок. Селли со всей справедливостью говорит по поводу этой стадии:

«Признать, что 3—4-летний ребенок представляет себе человеческое лицо не лучше, чем он его изображает, кажется бессмысленным. Если бы можно было сомневаться в этом, то все-таки верно, что его рисунок человека без волос, ушей, торса и рук далеко отстает от его знаний. Как же можно это объяснить? Я объясняю это тем, что маленький художник гораздо более символист, чем натуралист, что он несколько не заботится о полном и точном сходстве, а желает только самого поверхностного указания». Само собой разумеется, что этой бедности обработки, происходящей от недостатка серьезной художественной цели, способствуют и технические ограничения. Круглое лицо с двумя поддерживающими линиями соответствует тому, что ребенку сделать легко и удобно. Бюлер со всей справедливостью указывает, что схемы ребенка весьма целесообразны, потому что схемы, совершенно как и понятия, содержат только существенные и постоянные признаки предметов. Ребенок, рисуя, передает в рисунке то, что он знает о предмете, а не то, что он видит. Поэтому он часто на рисунке рисует лишнее, такое, чего он не видит; часто, наоборот, опускает в рисунке многое такое, что он, несомненно, видит, но что для него является несущественным в изображаемом предмете. Психологи приходят к согласному выводу, что на этой стадии рисунок ребенка является как бы перечислением или, вернее, графическим рассказом ребенка об изображаемом предмете.

«Когда 7-летнему ребенку, — говорит Бюлер, — задают сделать описание лошади, то происходит принципиально такое же перечисление частей тела, как и при рисовании: у лошади одна голова и один хвост, две ноги спереди и две сзади и т. д. Вот почему рисование по памяти понималось просто как графический рассказ».

И действительно, можно следующим образом объяснить себе эти вещи: пока ребенок рисует, он думает о предмете своего изображения так, как если бы он о нем рассказывал. В его словесном изложении он теперь не связан строго ни временной, ни пространственной непрерывностью своего предмета и поэтому может в известных границах выхватывать любые частности или перескакивать через них: например, у карлика огромная голова и две совсем короткие ножки, белые, как снег, пальцы и красный нос. Если рукой маленького художника будет наивно или, лучше сказать, без критики руководить это простое, составленное из противоположностей описание, то коротенькие ножки могут очень легко вырасти прямо из огромной головы и приблизительно на том же месте могут быть приставлены руки, а нос, может быть, верно попадет в середину окружности головы. Но это как раз то, что фактически можно видеть на многих ранних детских рисунках.

Следующую ступень называют ступенью возникающего чувства формы и линии. В ребенке постепенно пробуждается потребность не только перечислить конкретные признаки описываемого предмета, но и передать формальные взаимоотношения частей. На этой второй ступени развития детского рисунка мы замечаем смесь формального и схематического изображения, это еще рисунки-схемы, и, с другой стороны, мы находим здесь зачатки изображения, похожего на действительность. Эта стадия не может быть, конечно, резко отграничена от предыдущей, однако она характеризуется гораздо большим числом подробностей, более правдоподобным размещением отдельных частей предмета: таких вопиющих пропусков, как пропуск туловища, не замечается больше, весь рисунок приближается уже к действительному виду предмета.

Третьей ступенью, по Кершенштейнеру, является ступень

правдоподобного изображения, при котором схема уже исчезает из детского рисунка вовсе. Рисунок имеет вид силуэта, или контуров. Ребенок не передает еще перспективы, пластичности предмета, предмет еще очерчен на плоскости, но в общем ребенок дает изображение предмета правдоподобное, реальное, похожее на его настоящий вид. «Лишь очень немногие дети, — говорит Кершенштейнер, — сравнительно идут далее третьей ступени собственными силами без помощи преподавания. До 10-летнего возраста это встречается лишь в виде редкого исключения, с 11 лет начинает выделяться известный процент детей, обнаруживающих некоторую способность пространственного изображения предмета».

На четвертой ступени пластического изображения отдельные части предмета изображаются выпукло при помощи распределения света и тени, появляется перспектива, передается движение и более или менее полное пластическое впечатление от предмета.

Для того чтобы различие этих четырех ступеней и постепенная эволюция, которую проделывает детский рисунок, были совершенно ясны, мы приведем несколько примеров. Вот четыре последовательных изображения трамвайного вагона. На первом рисунке чистая схема: несколько неправильных кружков, передающих окна, и две продолговатые линии, передающие самый вагон. Вот все, что начертил ребенок, желавший передать изображение трамвайного вагона. Далее идет такая же чистая схема, но только окна размещены по бокам вагона, более верно передано формальное взаимоотношение частей. На третьем рисунке передано схематическое изображение вагонов с подробным перечислением отдельных частей и деталей. Здесь показаны люди, скамейки, колеса, но перед нами все еще схематическое изображение. И наконец, на четвертом рисунке, принадлежащем 13-летнему мальчику, дано пластическое изображение трамвайного вагона, учитывающее перспективу и передающее реальный облик предмета.

Еще резче видны четыре ступени в развитии детского рисунка на примерах изображения человека и животного, этих двух излюбленных детьми объектов рисования. На первых рисунках перед нами чисто схематическое изображение человека, часто ограничивающееся двумя или тремя частями тела.

Постепенно эта схема обогащается некоторыми деталями, возникает рентгеновский рисунок, обрастающий целым рядом подробностей.

На второй ступени встречаем мы опять схематическое рентгеновское изображение, как это видно, например, на рисунке 10-летнего мальчика, который изобразил отца в форме кондуктора. Туловище и ноги видны сквозь одежду, на фуражке поставлен номер, два ряда пуговиц на пальто. Однако изображение при всем богатстве передаваемых деталей все еще остается на первой ступени чистой схемы. На второй ступени смешанного схематически-формального изображения мы видим попытку передать более правдоподобное изображение предмета. Перед нами схема, смешанная с действительным видом или формой. Вот, например, рисунок, принадлежащий 10-летнему ребенку. Рисунок изображает отца и мать ребенка. В этих фигурах очень легко заметить следы схематического изображения, но над ними господствует формально правильная передача предмета. Наконец, рисунки, принадлежащие к третьей ступени, дают уже плоские контурные изображения, правдоподобно изображающие действительный вид предмета. При некоторых ошибках, нарушении пропорциональности и соразмерности ребенок становится реалистом, он рисует то, что видит, передает позу, движение, учитывает точку зрения наблюдателя, схема в его рисунке отсутствует вовсе.

Наконец, на четвертой ступени — пластическое изображение, учитывающее и передающее пластическую форму изображаемого предмета. Таков, например, рисунок, изображающий портрет спящего мальчика. Рисунок принадлежит мальчику 13 лет.

Те же самые четыре ступени замечаем мы при изображении животных. Это с полной убедительностью показывает, что различие в изображении обусловлено здесь не содержанием и характером темы рисунка, а связано с эволюцией, переживаемой самим ребенком.

На первом рисунке (19) изображена лошадь, у которой вместо головы — лицо, как у человека. На этой первой стадии дети рисуют всех животных совершенно одинаково, и схемы кошки, собаки, часто курицы не отличаются одна от

другой. Ребенок усиленно и схематически передает туловище, голову и ноги. На нашем рисунке лицо имеет явно человеческий облик, хотя и принадлежит лошади. На второй стадии ребенок передает схему лошади, примешивая к ней некоторые черты, соответствующие действительному виду или форме лошади, например типичную форму головы и шеи. Его рисунок лошади уже начинает явно отличаться от рисунка кошки и других животных, особенно от схемы птиц.

На третьей стадии ребенок дает плоскостное контурное, но правдоподобное изображение лошади, и только на четвертой стадии, как видно из приведенного рисунка 20, ребенок передает пластическое перспективное изображение лошади. Только здесь ребенок начинает рисовать так, как он видит предмет. Получается с первого взгляда парадоксальный вывод, когда просматриваешь четыре только что очерченные стадии, проходимые ребенком в процессе развития его рисования. Мы ожидали бы наперед, что рисование по наблюдению легче, чем рисование по памяти. Однако эксперименты наблюдения показывают, что рисование по наблюдению, реальное изображение предмета, является только высшей и последней стадией в развитии детского рисунка, такой стадией, которой достигают только редкие дети.

Чем объясняется это?

В последнее время исследователь детского рисунка профессор Бакушинский попытался дать объяснение этому явлению. Первый период в развитии ребенка, согласно этому объяснению, выдвигает на первый план в восприятии ребенка двигательно-осозательную форму и тот же способ ориентировки в окружающем мире. Они являются первичными при сравнении со зрительными впечатлениями, и эти последние являются подчиненными двигательно-осозательным способам ориентации ребенка.

«Все действия ребенка, — говорит этот автор, — и продукты его творчества могут быть поняты и объяснены как в основном, так и в частности этим взаимоотношением между двигательно-осозательными и зрительными способами восприятия ребенком мира. Ребенок весь в непосредственном реальном движении. Он творит реальное действие. Его интересуется прежде всего процесс действия, а не результат; вещи

предпочитает делать, а не изображать, стремится использовать их до предела утилитарно — главным образом в процессе игры, — но равнодушен или почти равнодушен к их созерцанию, особенно длительному. В этом периоде действия ребенка отличаются сильной эмоциональной окраской. Действие физическое преобладает над аналитическими процессами сознания. Продукты творчества отличаются предельным схематизмом и представляют собою обычно самые общие символы вещей. Их изменения и действия не воспроизводятся. Об этом или рассказывается, или это показывается в игре».

Главнейшее направление эволюции ребенка заключается в том, что роль зрения в деле овладения миром начинает все возрастать, из подчиненного положения оно переходит в господствующее, и сам двигательный-осознательный аппарат поведения ребенка подчиняется зрительному. В переходный период замечается борьба двух противоположных установок детского поведения, которая заканчивается полной победой чисто зрительной установки в восприятии мира.

«Новый период связан с ослаблением внешней физической активности, — говорит Бакушинский, — с усилением активности умственной. Наступает полоса аналитически-рассудочная в детском развитии, которая длится в течение позднего детства, поры отрочества. В восприятии мира и творческом отражении этого восприятия играют теперь господствующую роль зрительные вехи. Подросток становится все более зрителем, созерцающим мир со стороны, умственно испытующим его как сложное явление, воспринимающим в этой сложности не столько уже многообразие и наличность вещей, как это было в предшествующем периоде, сколь отношения между вещами, их изменения».

Ребенка опять занимает процесс, но не процесс собственного действия, а процесс, протекающий во внешнем мире.

В изобразительном творчестве подросток в этот период стремится к иллюзорной и натуралистической форме, он хочет сделать так, чтобы было как на самом деле, зрительная установка позволяет ему овладеть методами перспективного изображения пространства.

Мы видим, таким образом, что переход к новой форме

рисования связан в этот период с глубокими изменениями, происходящими в поведении подростка. Интересно обратиться к данным Кершенштейнера относительно частоты всех четырех ступеней. Мы видели уже, что четвертую ступень Кершенштейнер встречает только с 11 лет, т. е. как раз с того возраста, когда, по указанию большинства авторов, наступает у детей упадок их рисовального искусства. Очевидно, мы здесь имеем дело, как уже указывалось, с одной стороны, с особо одаренными и, с другой стороны, с такими детьми, у которых преподавание в школе или особая обстановка дома создают благоприятные стимулы для развития рисования.

Это уже не то массовое, стихийное, спонтанное, т. е. самопроизвольно возникающее детское творчество, это — творчество, связанное с умением, с известными творческими навыками, с овладением материалом и т. д. Из приводимых автором данных можно составить представление относительно распределения четырех ступеней по возрасту: мы видим, что 6-летние дети все находятся на первой стадии чистой схемы. С 11 лет она встречается реже, рисунок совершенствуется, и с 13 лет появляется реальный рисунок в полном и точном смысле этого слова.

Любопытны данные другого исследователя детского рисунка — Левинштейна, показывающие, чем ребенок в разном возрасте наделяет человеческую фигуру при схематическом изображении.

Так, мы видим, что туловище встречается всего 50 раз у 4-летнего и 100 раз у 13-летнего ребенка; веки и брови, встречающиеся в 92% у 13-летних, в 9 раз реже встречаются у 4-летнего ребенка. Общий вывод, который можно сделать, глядя на эти данные, можно формулировать следующим образом: ноги, голова и руки встречаются на самых ранних стадиях развития детского рисунка, другие части тела, детали и одежда нарастают по мере нарастания детского возраста.

Из того, что сказано выше, возникает вопрос: как нужно относиться к художественному творчеству в переходном периоде? Является ли оно редким исключением, следует ли его стимулировать, придавать ему значение, культивировать его у подростков или следует думать, что этот вид творчества

умирает своей естественной смертью на границе переходного возраста?

Вот как оценивает девочка-подросток результаты своих занятий в кружке художественного воспитания под руководством Сакулиной¹:

«Теперь краски мне говорят. Их сочетание вызывает во мне определенное настроение. Краски и рисунок поясняют мне содержание картины и ее мысль, и потом мое большое внимание стала привлекать и группировка предметов, которая также создает настроение в картине, а также свет и тень, которые много жизни вносят в нее. Этот свет меня очень интересует, и когда мы рисуем с натуры, мне всегда хочется как можно больше передать его, потому что с ним все как-то становится живее, но он очень трудный».

В развитии детского художественного творчества, в том числе и изобразительного, нужно соблюдать принцип свободы, являющийся вообще непременным условием всякого творчества. Это значит, что творческие занятия детей не могут быть ни обязательными, ни принудительными и могут возникать только из детских интересов. Поэтому и рисование в переходном возрасте не может быть массовым и всеобщим явлением, но и для одаренных детей, и даже для детей, которые не собираются впоследствии быть профессионалами-художниками, рисование имеет огромное культивирующее значение; когда, как говорится в отзыве, приводимом выше, краски и рисунок начинают говорить подростку, он овладевает новым языком, расширяющим его кругозор, углубляющим его чувства и передающим ему на языке образов то, что никаким другим способом не может быть доведено до его сознания.

С рисованием в переходном возрасте связаны две чрезвычайно важные проблемы, на которых мы остановимся в заключение. Первая из них состоит в том, что для подростка уже недостаточно одной деятельности творческого воображения, его не удовлетворяет рисунок, сделанный как-нибудь,

¹ Работу этого автора и последующих см. в сборнике статей «Искусство в трудовой школе» (М., 1926).

для воплощения его творческого воображения ему необходимо приобрести специальные профессиональные, художественные навыки и умение.

Он должен научиться владеть материалом, тем особым способом выражения, который дает живопись. Только культивируя это овладение материалом, мы можем поставить на правильный путь развитие детского рисования в этом возрасте. Мы видим, таким образом, проблему во всей ее сложности. Она состоит из двух частей: с одной стороны, нужно культивировать творческое воображение, с другой стороны, в особой культуре нуждается процесс воплощения образов, создаваемых творчеством. Только там, где имеется достаточное развитие одной и другой стороны, детское творчество может развиваться правильно и дать ребенку то, чего мы вправе от него ожидать. Другая сторона, связанная с рисованием в этом возрасте, заключается в том, что детское рисование связывается очень тесно с производительным трудом или с художественным производством. Поспелова рассказывает об опыте детского творчества в области создания гравюры. В процессе этого творчества дети создавали гравюру, что потребовало от них целого ряда технических процессов по изготовлению гравюры и по печатанию.

«Процесс печатания, — говорит автор, — увлек ребят не менее, если не более, самой резьбы, и после первых оттисков кружок значительно увеличился».

Гравюра сделалась объектом не только художественного, но и технического творчества детей. Часто гравюра благодаря особенностям своей техники и вовсе не использовалась в художественных целях, дети делали заголовки, объявления, печати, применяли гравюрную технику в стенгазете, изготавливали иллюстрации по природоведению и обществоведению, намечая дальнейшую связь работы с типографским делом. И автор со всей справедливостью делает вывод, говоря:

«Было очевидно по заинтересованности подростков техникой дела, что привлечение внимания к какому-нибудь производству через личное художественное творчество в нем есть один из удачных педагогических приемов». Этот синтез художественного и производственного труда как нельзя более

отвечает творчеству ребенка в этот период. Приводимые автором две гравюры, изображающие мельницу и крестьянина, показывают, до какой степени сложны могут быть процессы технический и творческий, когда они переплетаются вместе.

Всякое искусство, культивируя специальные приемы воплощения своих образов, располагает своей особой техникой, и это соединение технической дисциплины с творческими упражнениями есть, вероятно, самое ценное, чем располагает педагог в этом возрасте. Лабунская и Пестель описали опыт работы с детьми в области художественного производства.

«Какое же значение, — спрашивают авторы, — может иметь художественное производство для детей переходного и наиболее трудного в художественно-педагогическом отношении возраста 13—14—15 лет, возраста, в котором даже наиболее способные как бы заражаются друг у друга утверждением: «По-настоящему не умеем, а так, как умеем, не стоит»? Только путем сохранения ими стремления к целевой установке творчества и овладению материалом и можно дать им дальнейшее художественное воспитание и образование путем привлечения их к художественному производству. Карандаш, глина и краски, используемые для чисто изобразительных задач, как будто прискучили им. Новый материал и новые, на этот раз утилитарные задачи дадут новый толчок их творчеству. Если в младшем возрасте преодоление технических трудностей гасило и тормозило их творческие порывы, то сейчас наоборот: определенные ограничения, технические трудности, необходимость применить свою изобретательность в определенных рамках поднимают их творческую трудовую активность — отсюда ценность профессионального уклона производства».

Важность технического момента, которым следует вооружить творчество для того, чтобы оно было возможно в этом периоде, станет совершенно очевидной, если принять во внимание, что он дает в наиболее близкой для ребенка форме зерно творческого труда. Авторы со всей справедливостью говорят, что такое творчество приучит ребенка выявлять свою творческую способность в строительстве общественно-

пролетарской жизни (украшение клуба, изготовление стягов, плакатов, театральных принадлежностей и стенгазеты). Авторы в своем опыте использовали вышивку, роспись по дереву, трафарет на холсте, игрушку, швейное и столярное дело, и все эти опыты привели к одному и тому же плодотворному результату: наряду с развитием творческих возможностей детей происходило их техническое развитие, самый труд становился осмысленным и радостным, а творчество, переставая быть забавой и игрой, не интересующей серьезного подростка, начинало удовлетворять серьезному критическому отношению ребенка к своим занятиям, так как строилось на основе техники, которой ребенок овладевал постепенно и с трудом. Отсюда, как и из опыта детских театральных постановок, очень легко найти выход в область чисто технического творчества детей.

Было бы совершенно неверно представлять себе дело так, будто все творческие возможности детей ограничиваются исключительно художественным творчеством. К сожалению, традиционное воспитание, державшее детей вдалеке от труда, позволяло им проявлять и развивать творческие способности главным образом в области искусства. Именно этим объясняется то, что детское художественное творчество является наиболее изученным и хорошо известным. Однако и в области техники мы встречаемся с интенсивным развитием детского творчества, особенно в том возрасте, который нас интересует. Изготовление моделей аэропланов, машин, создание новых конструкций, чертежей и занятия в кружках юных натуралистов — все эти формы технического детского творчества приобретают огромное значение в связи с тем, что направляют интерес и внимание детей на новую область, в которой может проявляться творческое воображение человека.

Как мы видели, наука, как и искусство, допускает приложение творческого воображения, техника является продуктом той же деятельности, кристаллизированным воображением, по выражению Рибо. Дети, которые пытаются овладеть процессами научного и технического творчества, опираются в такой же мере на творческое воображение, как и в области творчества художественного. Развитие радио в настоящее

время, общая пропаганда технического образования способствовали в последние годы развитию целой сети электротехнических кружков. Наряду с ними существует целый ряд производственных кружков рабочей молодежи при заводах: авиакружки, кружки химиков, конструкторов и т. д.

Такую же задачу выполняют в отношении развития детского творчества кружки юных натуралистов, которые пытаются сочетать свою творческую работу с задачами поднятия народного хозяйства; кружки юных натуралистов, кружки юных техников, которыми обрастают пионерские клубы, должны сделаться школой будущего технического творчества наших подростков.

Мы не остановимся подробно ни на этом, ни на других видах творчества, таких как музыкальное, скульптурное и т. п., потому что в наши задачи не входит дать полное и систематическое перечисление всех возможных видов детского творчества. Нашей целью не является также описание методики работы с детьми по каждому из перечисленных выше видов детского творчества. Нам важно было указать только на механизм детского творчества, на важнейшие особенности этого творчества в школьном возрасте, а также на примерах наиболее изученных форм творчества школьника показать и работу этого механизма, и наличие этих особенностей.

В заключение следует указать на особую важность культивирования творчества в школьном возрасте. Все будущее человек постигает при помощи творческого воображения; ориентировка в будущем, поведение, опирающееся на будущее и исходящее из этого будущего, есть главнейшая функция воображения, и поскольку основная воспитательная установка педагогической работы заключается в направлении поведения школьника по линии подготовки его к будущему, постольку развитие и упражнение его воображения являются одной из основных сил в процессе осуществления этой цели.

Создание творческой личности, устремленной в будущее, подготавливается творческим воображением, воплощающимся в настоящем.

Приложение

Рис. 1. Автомобиль
(каракули).

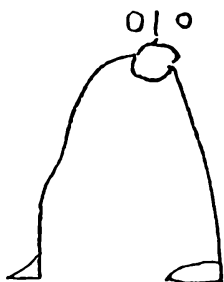


Рис. 2 и 3. «Головоноги».

Рис. 4. Рисунок 7-летней девочки по памяти. Типичное изображение человека без туловища. Чистая схема. Девочка дома не рисует и не имеет книг с картинками.





Рис. 5. Рисунок по памяти. Чистая схема. Туловище в виде овала.
Рисовал 4-летний мальчик, посещающий детский сад.

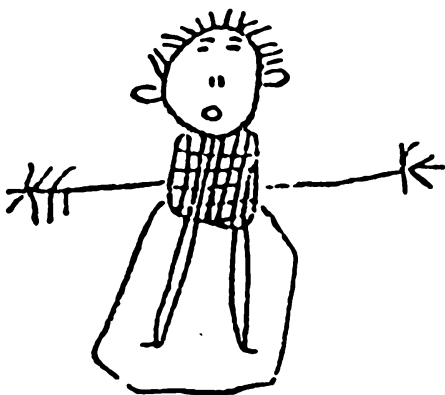


Рис. 6. Рисунок по памяти. Рисовала 7-летняя девочка, не имеющая книг с картинками. Туловище в виде прямоугольника. Чистая схема.

Рис. 7. Чистая схема. Туловище в виде округлой линии. Фигура одета в форменную одежду, брюки, кепку. Изображены все пуговицы (ошибочно они нарисованы и на брюках). Рисовал 10-летний мальчик, рисующий дома. Изображение его отца — трамвайного кондуктора.

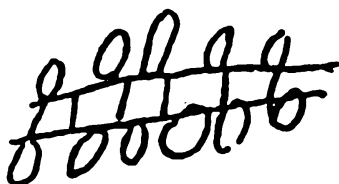
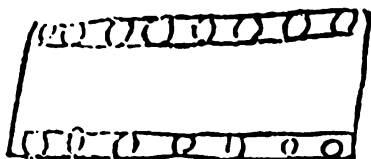
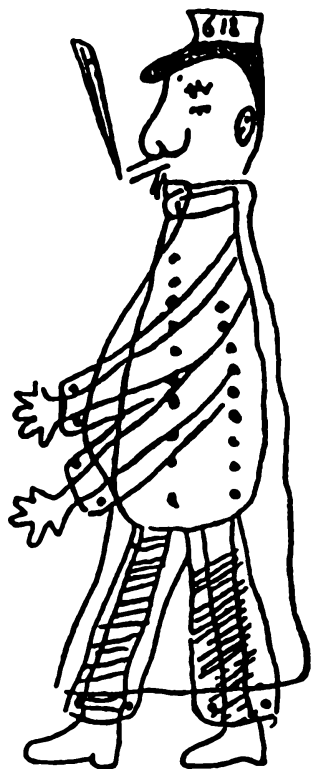


Рис. 8 и 9. Изображение вагона трамвая по памяти. Совершенно примитивный рисунок. Рисовала девочка 7—10 лет, дома не рисующая и не имеющая книг с картинками.

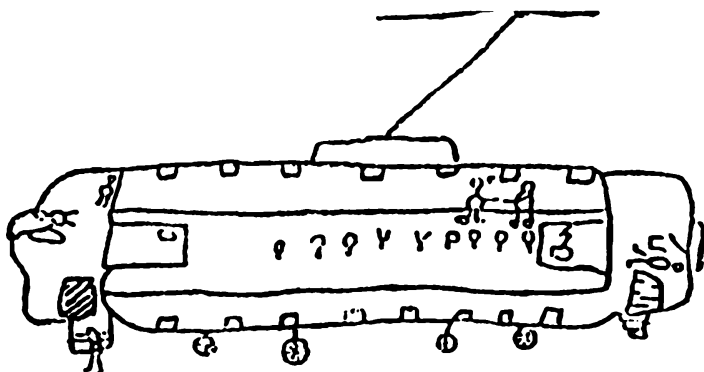


Рис. 10. Изображение вагона трамвая по памяти. Чистая схема. Рисовала 12-летняя девочка. Интересно, что вагон изображен главным образом в разрезе.

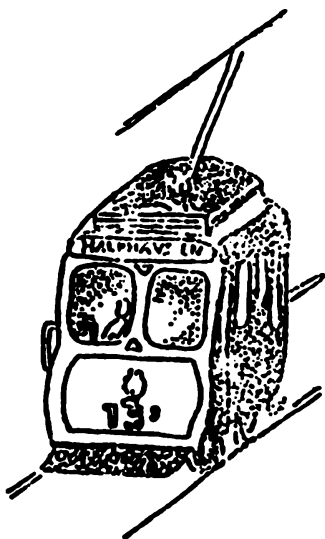


Рис. 11. Изображение вагона трамвая по памяти. Учитывается перспектива. Рисовал 13-летний мальчик, рисующий дома. Заслуживает внимания выдержанная в рисунке точка зрения сбоку.



Рис. 13. Пионер отдает салют.



Рис. 12. Солдат.



Рис. 14. Мать с ребенком.

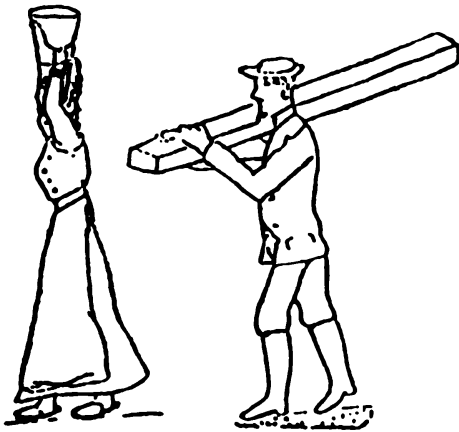


Рис. 15. III ступень. Несхематические рисунки. Исполнены 10-летним мальчиком. Дома рисует, имеет книжки с картинками. При некоторых ошибках (чересчур длинные руки и т. п.) рисунок приближается к IV ступени (выпуклость рукава и край куртки).



Рис. 16. III ступень. Несхематический рисунок 6-летнего мальчика. Зачатки IV ступени (выпуклое изображение складок на рукавах и юбке).

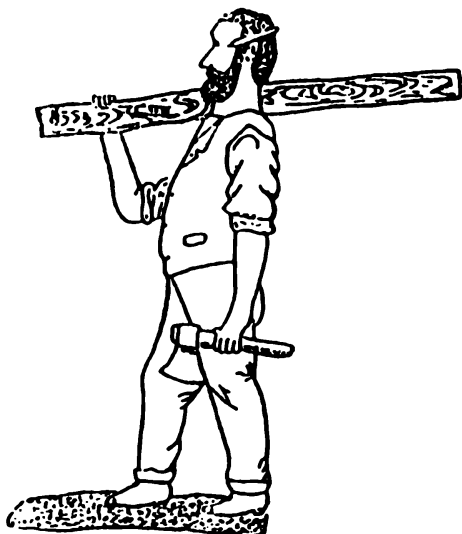


Рис. 17. IV ступень. Зачатки изображения соответственно действительной форме предмета. Рисунок сделан 12-летним мальчиком, сыном поденщика.



Рис. 18. Пластичное изображение человека с натуры (IV ступень). Рисунок изображает спящего мальчика с натуры; рисовал мальчик 13 лет, сын шорника и поденщицы. В высшей степени замечательно изображение ног, в особенности мускулатуры правой.

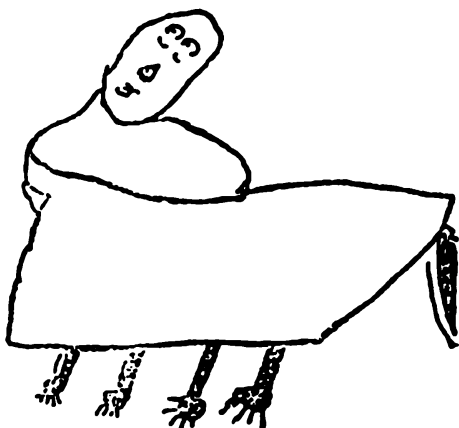


Рис. 19. I ступень. Чистая схема. Рисовала девочка 6 лет. Дома рисует и имеет книги с картинками. Замечательно центавровидное изображение лошади. Голова — лошади, а отнюдь не всадника.



Рис. 20. Отсутствие схемы (IV ступень). Попытка пластического изображения. Рисовал 8-летний мальчик, сын маляра-живописца. Страстно рисует дома, поддерживаемый отцом.

Умственное развитие детей в процессе обучения

1

Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте¹

Вопрос об отношении обучения и развития ребенка в школьном возрасте представляет собой самый центральный и основной вопрос, без которого проблемы педагогической психологии и педологического анализа педагогического процесса не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены. Между тем этот вопрос является самым темным и невыясненным из всех тех основных понятий, на которых строится приложение науки о развитии ребенка к освещению процессов его обучения. Теоретическая неясность этого вопроса, конечно, не означает, что вопрос этот вовсе устранен из всей совокупности современных исследований, относящихся к данной области. Обойти центральный теоретический вопрос не удастся ни одному конкретному исследованию. Если же вопрос этот остается методологически невыясненным, то это означает только то, что в основу конкретных исследований кладутся теоретически смутные, критически не взвешенные, иногда внутренне противоречивые, неосознанные постулаты, предпосылки, чужие решения этого вопроса, которые являются, конечно, источником целого ряда заблуждений.

Если попытаться свести к одному корню источники всех самых глубоких заблуждений и затруднений, с которыми мы встречаемся в этой области, не будет преувеличением, если мы скажем, что таким общим корнем является как раз обсуж-

¹ Статья написана в 1933/34 уч. году.

даемый нами вопрос. Нашей задачей и будет вскрыть те неосознанные и смутные теоретические решения вопроса, которые лежат в основе большинства исследований, рассмотреть их критически, на основании ряда экспериментальных исследований и теоретических соображений, наметить хотя бы в самых основных и сжатых чертах более правильное решение интересующей нас проблемы. В сущности говоря, мы можем схематически свести все существующие решения вопроса об отношении развития и обучения ребенка к трем основным группам, которые мы попытаемся рассмотреть в отдельности в их наиболее ярком и полном выражении.

Первая группа решений, которая предлагалась в истории науки, имеет своим центром положение о независимости процессов детского развития от процессов обучения. Обучение в этих теориях рассматривается как чисто внешний процесс, который должен быть так или иначе согласован с ходом детского развития, но который сам по себе не участвует активно в детском развитии, ничего в нем не меняет и скорее использует достижения развития, чем подвигает самый его ход и изменяет его направление. Типичным представителем этой теории может служить чрезвычайно сложная и интересная концепция Пиаже, которая изучает развитие детского мышления совершенно независимо от процессов обучения ребенка.

Поразительным и до сих пор ускользающим от внимания критики является тот факт, что исследователи развития мышления школьника исходят из принципиальной предпосылки о независимости этих процессов от факта школьного обучения ребенка. Умозаключение и понимание ребенка, представление его о мире, истолкование физической причинности, овладение логическими формами мысли и абстрактной логикой — рассматриваются исследователем так, как если бы эти процессы протекали сами по себе, без всякого влияния со стороны школьного обучения ребенка.

Для Пиаже вопросом не техники, но принципа является применяемый им метод исследования умственного развития ребенка на материале, совершенно исключающем не только всякую возможность учебной подготовки ребенка к решению данной задачи, но и вообще всякой подготовленности ребен-

ка к данному ответу. Типичным примером, на котором все сильные и слабые стороны этого метода могут быть показаны с совершенной ясностью, может служить любой из вопросов, предлагаемых Пиаже в клинической беседе детям. Когда ребенка пяти лет спрашивают, почему солнце не падает, то имеют в виду, что ребенок не только не имеет готового ответа на этот вопрос, но и вообще не в состоянии, будь он даже гениальных способностей, дать сколько-нибудь удовлетворительный ответ. Смысл же постановки таких совершенно недоступных для ребенка вопросов заключается в том, чтобы полностью исключить влияние прежнего опыта, прежних знаний ребенка, заставить мысль ребенка работать над задомо новыми и недоступными для него вопросами с тем, чтобы получить в чистом виде тенденции детского мышления в их полной и абсолютной независимости от знаний, опыта и обучения ребенка. Если продолжить мысль Пиаже и сделать из нее выводы в отношении обучения, легко видеть, что они будут чрезвычайно близко подходить к той постановке вопроса, с которой мы часто встречаемся и в наших исследованиях. Очень часто приходится сталкиваться с такой постановкой вопроса об отношении развития и обучения, которая находит свое крайнее и почти уродливое выражение в теории Пиаже. Однако нетрудно показать, что здесь она только доводится до предела и тем самым до абсурда.

Очень часто говорят, что задача педологии в отношении процессов обучения заключается в том, чтобы установить, в какой мере развились у ребенка те функции, те способы деятельности, те умственные способности, которые необходимы для усвоения известных областей знания и приобретения определенных навыков. Предполагается, что для обучения арифметике, например, необходимо ребенку обладать достаточно развитой памятью, вниманием, мышлением и пр. Задача педолога заключается в том, чтобы установить, насколько эта функция созрела для того, чтобы обучение арифметике стало возможным.

Нетрудно видеть, что при этом допускается полная независимость процессов развития этих функций от процессов обучения, что сказывается даже во временном разделении обоих этих процессов. Развитие должно совершить свои оп-

ределенные законченные циклы, определенные функции должны созреть прежде, чем школа может приступить к обучению определенным знаниям и навыкам ребенка. Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения. Обучение плетется в хвосте у развития, развитие всегда идет впереди обучения. Уже благодаря одному этому наперед исключается всякая возможность поставить вопрос о роли самого обучения в ходе развития и созревания тех функций, которые активируются ходом обучения. Их развитие и созревание являются скорее предпосылкой, чем результатом обучения. Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя в нем по существу.

Вторая группа решений этого вопроса может быть объединена, как вокруг своего центра, вокруг противоположного тезиса, который гласит, что обучение и есть развитие. Это есть самая сжатая и точная формула, которая выражает самую сущность этой группы теорий. Сами эти теории возникают на самой различной основе.

В недавнее время у нас мы имели дело с мощным возрождением этой старой, по существу, теории на основе рефлексологии. Формула, согласно которой обучение сводится к образованию условных рефлексов, все равно, обучение грамоте или обучение арифметике, в сущности говоря, имеет в виду то, что сказано выше, именно что развитие и есть воспитание условных рефлексов, т. е. процесс обучения полностью и нераздельно сливается с процессом детского развития. В более старой форме и на другой основе эта же мысль была развита Джемсом, который, различая, как и современная рефлексология, врожденные и приобретенные реакции, сводил процесс обучения к образованию привычки, а процесс обучения отождествлял с процессом развития.

С первого взгляда может показаться, что эта точка зрения является гораздо более прогрессивной по сравнению с предыдущей, ибо если та в основу клала полное разъединение процессов обучения и развития, то эта придает обучению центральное значение в ходе детского развития. Однако ближайшее рассмотрение этой второй группы решений показывает, что при всей видимой противоположности этих двух точек зрения они в основном пункте совпадают и оказывают-

ся очень похожими друг на друга. «Воспитание, — говорит Джемс, — лучше всего может быть определено как организация приобретенных привычек поведения и склонностей к действию». Самое же развитие тоже сводится в основном к накоплению всевозможных реакций. Всякая приобретенная реакция, говорит Джемс, обыкновенно есть либо более сложная форма, либо заместительница той природной реакции, которую данный предмет первоначально имел тенденцию вызывать. Это положение Джемс называет общим принципом, который лежит в основе всего процесса приобретения, т. е. развития, и направляет всю деятельность учителя. Для Джемса каждый человек является просто живым комплексом привычек.

Спрашивается, каково же отношение педологии и педагогики, науки о развитии и науки о воспитании, с этой точки зрения. Оказывается, что эти отношения как две капли воды похожи на те, которые рисовала нам предшествующая теория. Педология есть наука о законах развития или приобретения привычек, а преподавание — искусство. Наука только указывает границы, в которых приложимы правила, искусство и законы, которых не должен преступать тот, кто занимается этим искусством. Мы видим, что в самом основном новая теория повторяет старую. Основа развития мыслится как чисто натуралистический процесс, т. е. как природный процесс усложнения или замещения природных реакций. Законы его являются природными законами, в которых обучение ничего не может изменить, но которые указывают только границы для обучения, которых последние не должны переступать. Что природные реакции подчиняются в своем течении природным законам — это едва ли нуждается в подтверждении. Важнее утверждение Джемса, что привычка — вторая природа, или, как сказал Белингтон, в десять раз сильнее природы.

Трудно яснее выразить эту мысль, что законы развития продолжают и в этой группе теорий рассматриваться как природные законы, с которыми обучение должно считаться так же, как техника должна считаться с законами физики, и в которых обучение так же бессильно изменить что-либо, как

самая совершенная техника бессильна изменить что-либо в общей закономерности природы.

Однако при всем сходстве обеих теорий, в них есть и существенное различие, которое можно наиболее ясно представить, если обратить внимание на временную связь процессов обучения и процессов развития. Как мы видели раньше, автор теорий утверждал, что циклы развития предшествуют циклам обучения. Созревание идет впереди обучения. Школьный процесс плетется в хвосте психического формирования. Для второй теории оба эти процесса совершаются равномерно и параллельно, так что каждый шаг в обучении соответствует шагу в развитии. Развитие следует за обучением, как тень следует за отбрасывающим ее предметом. Даже это сравнение кажется слишком смелым для взглядов этой теории, ибо оно исходит из полного слияния и отождествления процессов развития и обучения, не различая их вовсе, и, следовательно, предполагает еще более тесную связь и зависимость между обоими процессами. Развитие и обучение для этой теории совпадают друг с другом во всех своих точках, как две равные геометрические фигуры при наложении одной на другую. Разумеется, что всякий вопрос о том, что предшествует и что следует позади, становится бессмысленным с точки зрения этой теории, и одновременность, синхронность становится основной догмой учений такого рода.

Третья группа теорий пытается преодолеть крайности одной и другой точки зрения путем простого их совмещения. С одной стороны, процесс развития мыслится как процесс, независимый от обучения. С другой стороны, самое обучение, в процессе которого ребенок приобретает целый ряд новых форм поведения, мыслится также тождественным с развитием. Таким образом, создаются дуалистические теории развития, ярчайшим представителем которых может служить учение Коффки о психическом развитии ребенка. Согласно этому учению, развитие имеет в своей основе два различных по своей природе, хотя и связанных, взаимно обуславливающих друг друга процесса. С одной стороны, созревание, непосредственно зависящее от хода развития нервной системы, с другой стороны, обучение, которое само, по известному определению Коффки, также есть процесс развития.

Новыми в этой теории являются три момента. Во-первых, соединение двух противоположных точек зрения, из которых каждая в истории науки, как это описано выше, встречалась раньше порознь. Уже самый факт соединения в одной теории этих двух точек зрения говорит за то, что эти точки зрения не являются противоположными и исключаящими друг друга, но, в сущности, имеют между собой нечто общее.

Вторым новым моментом в этой теории является идея взаимной зависимости, взаимного влияния двух основных процессов, из которых складывается развитие. Правда, характер этого взаимного влияния почти не освещен в известной работе Коффки, которая ограничивается только самыми общими замечаниями о наличии связи между этими процессами. Однако, как можно понять из этих замечаний, процесс созревания подготавливает и делает возможным известный процесс обучения. Процесс обучения как бы стимулирует и продвигает вперед процесс созревания.

Наконец, третьим и самым существенным новым моментом этой теории является расширение роли обучения в ходе детского развития. На этом последнем моменте мы должны остановиться несколько подробнее. Он непосредственно приводит нас к старой педагогической проблеме, которая в последнее время потеряла свою остроту и которую называют обычно проблемой формальной дисциплины. Эта идея, нашедшая наиболее яркое свое выражение в системе Гербарта, сводится, как известно, к тому, что за каждым предметом обучения признается известное значение в смысле общего умственного развития ребенка. Разные предметы с этой точки зрения имеют различную ценность в смысле умственного развития ребенка.

Как известно, школа, основанная на этой идее, клала в основу преподавания такие предметы, как классические языки, изучение античной культуры, изучение математики, предполагая, что независимо от жизненной ценности тех или иных предметов обучения на первый план должны быть выдвинуты такие дисциплины, которые имеют наибольшую ценность с точки зрения общего умственного развития ребенка. Как известно, эта теория формальной дисциплины

привела к крайне реакционным практическим выводам в области педагогики. И реакцией на нее в известной степени и явилась вторая из рассмотренных нами групп теорий, которые пытались вернуть обучению его самостоятельное значение вместо того, чтобы рассматривать обучение только как средство развития ребенка, только как гимнастику и формальную дисциплину, которая должна тренировать его умственные способности.

Был произведен ряд исследований, которые показали несостоятельность основной идеи о формальной дисциплине. Эти исследования показали, что обучение в одной определенной области чрезвычайно мало влияет на общее развитие. Так, Вудворд и Торндайк нашли, что взрослые, после специальных упражнений сделавшие большие успехи в определении коротких линий, почти нисколько не подвинулись в своем умении определять длинные линии, и эти взрослые, с успехом упражнявшиеся в определении размера плоскости известной формы, сделали меньше трети тех же успехов при определении серии плоскостей различных размеров и форм. Жильберт, Фракер и Мартин показали, что упражнения в быстром реагировании на одного рода сигнал мало влияют на быстроту реакции в другого рода сигнале.

Можно было бы привести еще целый ряд исследований подобного рода, результаты которых почти всегда оказываются идентичными. Именно, они показывают, что специальное обучение какой-нибудь одной форме деятельности мало сказывается на другой, даже чрезвычайно похожей на первую форму деятельности. Вопрос о том, говорит Торндайк, насколько частичные реакции, ежедневно производимые учениками, развивают их умственные способности в целом, есть вопрос об общем воспитательном значении предметов преподавания, или, короче говоря, вопрос о формальной дисциплине.

«Обычный ответ, который дают теоретики психологи и педагоги, заключается в том, что каждое частичное приобретение, каждая специальная форма развития непосредственно и равномерно совершенствует общее умение. Учитель думал и действовал на основании той теории, что ум является комплексом способностей — силы наблюдательности, внимания,

памяти, мышления и т. д. — и всякое усовершенствование в одной какой-нибудь способности является приобретением для всех способностей вообще. На основании этой теории сосредоточение усиленного внимания на латинской грамматике означало бы усиление способностей сосредоточивать внимание на любом деле. Общее мнение таково, что слова: точность, живость, рассудительность, память, наблюдательность, внимание, сосредоточенность и т. д. — означают реальные и основные способности, изменяющиеся в зависимости от того материала, которым они оперируют, что эти основные способности в значительной степени изменяются от изучения отдельных предметов, что они сохраняют эти изменения, когда обращаются на другие области, что, таким образом, если человек научится делать хорошо что-либо одно, то благодаря какой-то таинственной связи он будет хорошо делать и другие вещи, не имеющие никакого отношения к первому делу. Считается, что умственные способности действуют независимо от материала, с которым они оперируют. Считается даже, что развитие одной способности ведет за собой развитие других».

Против этой точки зрения и выступал Торндайк, который на основе ряда исследований старался показать ложность этой точки зрения. Он показал зависимость той или иной формы деятельности от конкретного материала, с которым оперирует эта деятельность. Развитие одной частичной способности редко означает также развитие других. Тщательное исследование вопроса показывает, говорит он, что специализация способностей еще более велика, чем это кажется при поверхностном наблюдении. Например, если из ста индивидов выбрать десять, которые обладают способностью замечать ошибки в правописании или измерять длину, то эти десять отнюдь не обнаружат лучших способностей по отношению к верному определению веса предмета. Точно так же быстрота и точность в сложении совершенно не связаны с такой же быстротой и точностью в придумывании слов противоположного значения с данными словами.

Эти исследования показывают, что сознание вовсе не является комплексом нескольких общих способностей: наблюдения, внимания, памяти, суждения и пр., но суммой множе-

ства отдельных способностей, из которых каждая до некоторой степени независима от другой и должна подвергаться упражнению самостоятельно. Задача обучения не есть задача развития одной способности размышления. Это есть задача развития многих специальных способностей мышления о различного рода предметах. Она состоит не в том, чтобы изменить нашу общую способность внимания, но в том, чтобы развить различные способности сосредоточения внимания на разного рода предметах.

Методы, которые обеспечивают влияние специального обучения на общее развитие, действуют только при посредстве тождественных элементов, при тождестве материала, при тождестве самого процесса. Привычка управляет нами. Отсюда естественный вывод, что развивать сознание значит развивать множество частичных, не зависящих друг от друга способностей, образовывать множество частичных привычек, ибо деятельность каждой способности зависит от материала, с которым эта способность оперирует. Усовершенствование одной функции сознания или одной стороны его деятельности может повлиять на развитие другой, только поскольку существуют элементы, общие той и другой функции или деятельности.

Против этой точки зрения и выступила та третья группа теорий, о которой мы говорили только что. Основываясь на завоеваниях структурной психологии, которая показала, что самый процесс обучения никогда не сводится только к образованию навыков, но включает в себе деятельность интеллектуального порядка, которая позволяет переносить структурные принципы, найденные при решении одной задачи, на целый ряд других задач, — эта теория выдвигает положение, что влияние обучения никогда не является специфичным. Обучаясь какой-нибудь частной операции, ребенок тем самым приобретает способность к образованию структур определенного типа независимо от различного материала, с которым он оперирует, и независимо от отдельных элементов, входящих в состав этой структуры.

Таким образом, третья теория в качестве существенного и нового момента содержит в себе снова возвращение к учению о формальной дисциплине и тем самым вступает в противо-

речие со своим же собственным исходным положением. Как мы помним, Коффка повторяет старую формулу, говоря, что обучение и есть развитие. Но так как самое обучение не представляется ему только процессом приобретения привычек и навыков, то и отношение между обучением и развитием оказывается у него не тождеством, а отношением более сложного характера. Если, по Торндайку, обучение и развитие совпадают друг с другом во всех своих точках как две равные геометрические фигуры при наложении, то для Коффки развитие всегда оказывается более широким кругом, чем обучение. Схематическое отношение обоих процессов здесь могло бы быть обозначено с помощью двух концентрических кругов, из которых меньший символизировал бы процесс обучения, а больший — процесс развития, вызванный обучением.

Ребенок научился производить какую-либо операцию. Тем самым он усвоил какой-то структурный принцип, сфера приложения которого шире, чем только операции того типа, на которых этот принцип был усвоен. Следовательно, совершая шаг в обучении, ребенок продвигается в развитии на два шага, т. е. обучение и развитие не совпадают.

Три рассмотренные нами теории, по-разному решая вопрос об отношении обучения и развития, позволяют нам, отталкиваясь от них, наметить более правильное решение того же самого вопроса. Исходным моментом для него мы считаем тот факт, что обучение ребенка начинается задолго до школьного обучения. В сущности говоря, школа никогда не начинается на пустом месте. Всякое обучение, с которым ребенок сталкивается в школе, всегда имеет свою предысторию. Например, ребенок начинает в школе проходить арифметику. Однако, задолго до того как он поступит в школу, он имеет уже некоторый опыт в отношении количества, ему уже приходилось сталкиваться с теми или иными операциями деления, определениями величины, сложения и вычитания, следовательно, у ребенка есть своя дошкольная арифметика, которую только близорукие психологи могли не замечать и игнорировать.

Тщательное исследование показывает, что эта дошкольная арифметика чрезвычайно сложна, что означает, что ребенок проходит путь своего арифметического развития задолго

до того, как он приступает к школьному обучению арифметике. Правда, эта дошкольная предыстория школьного обучения не означает прямой преемственности, которая существует между одним и другим этапом арифметического развития ребенка.

Линия школьного обучения не является прямым продолжением линии дошкольного развития ребенка в какой-нибудь области, она может, кроме того, повернуться в сторону в известных отношениях, может быть даже противоположно направлена по отношению к линии дошкольного развития. Но все равно, будем ли мы иметь дело в школе с прямым продолжением дошкольного обучения или с его отрицанием, мы не можем игнорировать то обстоятельство, что школьное обучение никогда не начинается с пустого места, а всегда имеет перед собой уже определенную стадию детского развития, проделанную ребенком до поступления в школу.

Больше того, нам кажутся чрезвычайно убедительными доводы таких исследователей, как Штумпф и Коффка, которые пытаются стереть границу между обучением школьным и обучением в дошкольном возрасте. Внимательный взгляд легко откроет, что и обучение не начинается только в школьном возрасте. Коффка, пытаясь выяснить для учителей закон детского обучения и их отношение к умственному развитию ребенка, сосредоточивает все свое внимание на наиболее простых и примитивных процессах обучения, которые выступают именно в дошкольном возрасте.

Его ошибка заключается в том, что, видя сходство между обучением дошкольным и школьным, он не видит между ними различия, не видит того специфически нового, что вносится фактом школьного обучения, и склонен, по-видимому, вслед за Штумпфом считать, что это различие ограничивается только тем, что в одном случае мы имеем дело не с систематическим, а в другом случае с систематическим обучением ребенка. Дело, по-видимому, не только в систематичности, но и в том, что школьное обучение вносит нечто принципиально новое в ход развития ребенка. Однако правота этих авторов заключается в том, что они указали на несомненный факт наличия обучения задолго до наступления школьного возраста. В самом деле, разве ребенок не научается речи от

взрослых; разве, задавая вопросы и давая ответы, ребенок не приобретает целого ряда знаний, сведений от взрослых; разве, подражая взрослым и получая от них указания, как он должен действовать, ребенок не вырабатывает у себя целого ряда навыков?

Само собой разумеется, что этот процесс обучения, так как он имеет место до наступления школьного возраста, существенно отличается от процесса школьного обучения, который имеет дело с усвоением основ научных знаний. Но даже тогда, когда ребенок в период первых вопросов усваивает названия окружающих его предметов, он, в сущности говоря, проходит известный цикл обучения. Таким образом, обучение и развитие не встречаются впервые в школьном возрасте, но фактически связаны друг с другом с самого первого дня жизни ребенка.

Таким образом, вопрос, который мы должны поставить себе, приобретает двойную сложность. Он распадается как бы на два отдельных вопроса. Мы должны, во-первых, понять отношение, которое существует между обучением и развитием вообще, и затем мы должны понять, каковы специфические особенности этого отношения в школьном возрасте.

Начнем со второго вопроса, который позволит нам выяснить и интересующий нас первый вопрос. Для определения этого мы остановимся на результатах некоторых исследований, имеющих, с нашей точки зрения, принципиальное значение для всей нашей проблемы и позволяющих внести в науку новое понятие чрезвычайной важности, без которого рассматриваемый нами вопрос не может быть правильно решен. Речь идет о так называемой зоне ближайшего развития.

Что обучение так или иначе должно быть согласовано с уровнем развития ребенка — это есть эмпирически установленный и многократно проверенный факт, который невозможно оспаривать. Что грамоте можно начинать обучать ребенка только с определенного возраста, что только с определенного возраста ребенок становится способным к изучению алгебры — это едва ли нуждается в доказательствах. Таким образом, определение уровня развития и его отношения к возможностям обучения составляет незыблемый и основной

факт, от которого мы можем смело отпираться как от несомненного.

Однако только в недавнее время было обращено внимание на то, что одним только определением уровня развития мы не можем никогда ограничиться, когда пытаемся определить реальные отношения процесса развития к возможностям обучения. Мы должны определить по меньшей мере два уровня развития ребенка, без знания которых мы не сумеем в каждом конкретном случае найти верное отношение между ходом детского развития и возможностями его обучения. Первый назовем уровнем актуального развития ребенка. Мы имеем в виду тот уровень развития психических функций ребенка, который сложился в результате определенных, уже завершившихся циклов его развития.

В сущности говоря, при определении умственного возраста ребенка с помощью тестов мы почти всегда и имеем дело с таким уровнем актуального развития. Однако простой опыт показывает, что этот уровень актуального развития еще не определяет с достаточной полнотой состояние детского развития на сегодняшний день. Представьте себе, что мы исследовали двух детей и определили умственный возраст обоих в семь лет. Это значит, что оба ребенка решают задачи, доступные семилеткам. Однако когда мы пытаемся продвинуть этих детей в решении тестов дальше, то между ними оказывается существенное различие. Один из них с помощью наводящих вопросов, примеров, показа легко решает тесты, отстоящие от уровня его развития на два года. Другой решает только тесты, простирающиеся вперед на полгода.

Мы здесь сталкиваемся непосредственно с центральным понятием, необходимым для определения зоны ближайшего развития. Это центральное понятие, в свою очередь, связано с переоценкой проблемы подражания в современной психологии.

Прежде установившийся взгляд считал незыблемым то положение, что показательным для уровня умственного развития ребенка может быть только его самостоятельная деятельность, но никак не подражание. Этот взгляд нашел свое выражение во всех современных системах тестовых исследований. Только те решения тестов принимаются во внимание

при оценке умственного развития, которые ребенок решает самостоятельно, без помощи других, без показа, без наводящих вопросов.

Однако этот взгляд, как показывает исследование, не является состоятельным. Уже опыты над животными показали, что действия, которым животное способно подражать, лежат в зоне собственных возможностей животного. Это значит, что животное может подражать только таким действиям, которые в той или иной форме доступны и ему самому, причем, как установили исследования Келлера, возможность подражания у животных почти не выходит за пределы возможностей их собственного действия. Это значит, что если животное способно подражать какому-либо интеллектуальному действию, то оно и в своей самостоятельной деятельности обнаружит при известных условиях способность к совершению аналогичного действия. Таким образом, подражание оказывается тесным образом связанным с пониманием, оно возможно только в области тех действий, которые доступны пониманию животного.

У ребенка существенное отличие подражания заключается в том, что он может подражать ряду действий, которые выходят далеко за пределы его собственных возможностей, но которые, однако, небезгранично велики. Ребенок в состоянии с помощью подражания в коллективной деятельности, под руководством взрослых сделать гораздо больше, и притом сделать с пониманием, самостоятельно. Расхождение между уровнем решения задач, доступных под руководством, при помощи взрослых, и уровнем решения задач, доступных в самостоятельной деятельности, определяет зону ближайшего развития ребенка.

Вспомним только что приведенный пример. Перед нами два ребенка с одинаковым умственным возрастом в семь лет, но один из них при малейшей помощи решает задачи на девять лет, другой — на семь с половиной. Одинаково ли умственное развитие обоих этих детей? С точки зрения самостоятельной их деятельности, одинаково, но с точки зрения ближайших возможностей развития — оно резко расходится. То, что ребенок оказывается в состоянии сделать с помощью взрослого, указывает нам на зону его ближайшего развития.

Это значит, что с помощью этого метода мы можем учесть не только законченный уже на сегодняшний день процесс развития, не только уже завершённые его циклы, не только проделанные уже процессы созревания, но и те процессы, которые сейчас находятся в состоянии становления, которые только созревают, только развиваются.

То, что ребенок сегодня делает с помощью взрослых, завтра он сумеет сделать самостоятельно. Таким образом, зона ближайшего развития поможет нам определить завтрашний день ребенка, динамическое состояние его развития, учитывающее не только уже достигнутое в развитии, но и находящееся в процессе созревания. Двое детей в нашем примере показывают одинаковый умственный возраст с точки зрения уже завершённых циклов развития, но динамика развития у них совершенно разная. Таким образом, состояние умственного развития ребенка может быть определено по меньшей мере с помощью выяснения двух его уровней — уровня актуального развития и зоны ближайшего развития.

Этот сам по себе, казалось бы, малозначительный факт на самом деле имеет решающее принципиальное значение и вносит переворот во все учение об отношении между процессом обучения и развитием ребенка. Прежде всего он изменяет традиционную точку зрения на вопрос о том, каким образом должны быть сделаны педагогические выводы из диагностики развития. Прежде дело представлялось в таком виде. С помощью тестового испытания мы определяем уровень умственного развития ребенка, с которым педагогика должна считаться, за границу которого она не должна выступать. Таким образом, уже в самой постановке этого вопроса заключалась мысль о том, что обучение должно ориентироваться на вчерашний день в развитии ребенка, на уже пройденные и завершённые его этапы.

Ошибочность такого взгляда на практике была открыта раньше, чем сделалась ясной в теории. Яснее всего это может быть показано на примере обучения умственно отсталых детей. Как известно, исследование устанавливает, что умственно отсталый ребенок оказывается малоспособным к отвлеченному мышлению. Отсюда педагогика вспомогательной школы сделала, казалось бы, правильный вывод относитель-

но того, что все обучение такого ребенка должно быть основано на наглядности. Большой опыт в этом отношении привел, однако, специальную педагогику к глубокому разочарованию. Оказалось, что такая система обучения, которая базируется исключительно на наглядности и исключает из преподавания все, что связано с отвлеченным мышлением, не только не помогает ребенку преодолеть свой природный недостаток, но еще закрепляет этот недостаток, приучая ребенка исключительно к наглядному мышлению и заглушая в нем те слабые начатки отвлеченного мышления, которые все же имеются и у такого ребенка. Именно потому, что умственно отсталый ребенок, предоставленный сам себе, никогда не достигнет сколько-нибудь развитых форм отвлеченного мышления, задача школы заключается в том, чтобы всеми силами продвигать ребенка именно в этом направлении, развивать у него то, что само по себе является в его развитии недостаточным. И в современной педагогике вспомогательной школы мы наблюдаем этот благодетельный поворот от такого понимания наглядности, который и самым методом наглядного обучения придает их истинное значение. Наглядность оказывается нужной и неизбежной только как ступень для развития отвлеченного мышления, как средство, но не как самоцель.

Нечто в высшей степени близкое происходит и в развитии нормального ребенка. Обучение, которое ориентируется на уже завершенные циклы развития, оказывается бездейственным с точки зрения общего развития ребенка, оно не ведет за собой процесса развития, а само плетется у него в хвосте.

В отличие от старой точки зрения учение о зоне ближайшего развития позволяет выдвинуть противоположную формулу, гласящую, что только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развитию. Правильность этой точки зрения может быть подтверждена на примере комплексного обучения. Еще у всех свежа в памяти защита комплексной системы обучения с педологической точки зрения. Спрашивается, ошибалась ли педология и в чем именно, когда она доказывала всячески, что комплексная система соответствует природе ребенка.

Нам думается, что ошибкой педологической защиты этой

системы является не то, что она опиралась на ложные факты, но то, что она ложно ставила самый вопрос. Верно, что ребенку, приходящему в школу, оказывается более близкой комплексная система мышления, но верно также и то, что эта комплексная система мышления является уже завершенным этапом дошкольного развития ребенка, что ориентироваться на нее — значит укреплять в мышлении ребенка формы и функции, которые в нормальном ходе детского развития должны как раз на границе школьного возраста отмереть, отпасть, уступить место новым, более совершенным формам мышления, превратиться через свое отрицание в форму систематического мышления. Если бы педологи, защищавшие эту систему, поставили вопрос о согласовании обучения с ходом развития ребенка не с точки зрения вчерашнего, а с точки зрения завтрашнего дня в развитии, они не сделали бы этой ошибки. Вместе с тем мы получаем возможность сформулировать и в более общем виде вопрос об отношении между обучением и развитием.

Мы знаем из целого ряда исследований, которые мы не станем здесь приводить и на которые позволим себе только сослаться, что ход развития высших психических функций ребенка, специфических для человека, вскрывшихся в процессе исторического развития человечества, представляет собой в высшей степени своеобразный процесс. В другом месте мы сформулировали основной закон развития высших психических функций в следующем виде: всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды — сперва как деятельность коллективная, социальная, т. е. как функция интерпсихическая, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка, как функция интрапсихическая.

Пример с развитием речи может служить в этом отношении парадигмой ко всей проблеме. Речь первоначально возникает как средство общения между ребенком и окружающими его людьми. Только впоследствии, превращаясь во внутреннюю речь, она становится основным способом мышления самого ребенка, становится его внутренней психической функцией. Исследования Болдуина, Реньяно и Пиаже показали, что прежде возникает в детском коллективе спор и вместе с ним потребность в доказательстве своей мысли и

только после возникают у ребенка размышления, как своеобразный фон внутренней деятельности, особенность которой состоит в том, что ребенок научается осознавать и проверять основания своей мысли. «Сами себе мы охотно верим на слово, — говорит Пиаже, — и только в процессе общения возникает необходимость в проверке и подтверждении мысли».

Точно так же как внутренняя речь и размышление возникают из взаимоотношений ребенка с окружающими его людьми, источником развития детской воли являются эти взаимоотношения. В своей последней работе Пиаже показал в отношении развития моральных суждений ребенка, что в основе их лежит сотрудничество. Другие исследования раньше могли установить, что прежде в коллективной игре ребенка возникает умение подчинять свое поведение правилу и только после возникает волевая регуляция поведения как внутренняя функция самого ребенка.

То, что мы видим здесь на отдельных примерах, иллюстрирует общий закон развития высших психических функций в детском возрасте. Этот закон, думается нам, приложим всецело и к процессу детского обучения. Мы не боялись бы после всего сказанного утверждать, что существенным признаком обучения является тот факт, что обучение создает зону ближайшего развития, т. е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития, которые сейчас являются для ребенка еще возможными только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но которые, продельвая внутренний ход развития, становятся затем внутренним достоянием самого ребенка.

Обучение с этой точки зрения не есть развитие, но правильно организованное обучение ребенка ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека.

Точно так же как ребенок глухонемых родителей, не слышащий вокруг себя речи, остается немым, несмотря на то что у него есть все природные задатки для развития речи, а вмес-

те с тем у него не развиваются и те высшие психические функции, которые связаны с речью, — точно так же и всякий процесс обучения является источником развития, вызывающим к жизни ряд таких процессов, которые без него вообще в развитии возникнуть не могут.

Яснее роль обучения как источника развития, обучения, создающего зону ближайшего развития, может быть выяснена при сопоставлении процесса обучения ребенка и взрослого. До последнего времени очень мало внимания обращалось на различие между обучением взрослых и обучением ребенка. Как известно, и взрослые обладают чрезвычайно высокой способностью к обучению. Представление Джемса, что после 25 лет взрослые не могут приобретать новых идей, оказывается опровергнутым в ходе современного экспериментального исследования. Однако вопрос о том, чем принципиально отличается обучение взрослых от обучения ребенка, до сих пор является недостаточно выясненным.

В самом деле, с точки зрения приведенных выше теорий Торндайка, Джемса и других, которые сводят процессы обучения к образованию привычек, принципиальной разницы между обучением взрослых и ребенка не может быть. Самый вопрос об этом является праздным. Образование привычек имеет в своей основе один и тот же механизм, образуется ли эта привычка у взрослого или у ребенка. Все дело только в том, что один образует эту привычку с большей, а другой с меньшей легкостью и быстротой. Спрашивается, чем тогда будет существенно отличаться процесс обучения письму на пишущей машинке, езде на велосипеде, игре в теннис у взрослого от процесса обучения письменной речи, арифметике, естествознанию в школьном возрасте? Нам думается, что самое существенное различие того и другого будет заключаться в их различном отношении к процессам развития.¹

¹ Примеры для сравнения обучения взрослого и ребенка автором взяты неудачно. Вряд ли можно сделать тот вывод, который приводит автор на основании взятых совершенно различных вещей: обучения на пишущей машинке, езды на велосипеде, игры в теннис у взрослого и обучения письму, арифметике, естествознанию у школьника. Надо было взять одинакового характера по содержанию работу и ее сравнить у взрослого и ребенка. И тогда утверждение автора о том, что у взрослого обучение с точки зрения его умственного развития играет чрезвычайно небольшую роль, представилось бы ему иначе (*прим. ред.*).

Обучение письму на пишущей машинке действительно означает установление ряда навыков, которые сами по себе ничего не меняют в общем умственном облике человека. Это обучение использует уже сложившиеся и завершенные циклы развития. Именно поэтому оно с точки зрения общего развития играет чрезвычайно небольшую роль.

Другое дело — процессы обучения письменной речи. Специальные исследования, о которых мы будем говорить ниже, показали, что эти процессы вызывают к жизни целые новые, чрезвычайно сложные циклы развития таких психических процессов, возникновение которых означает столь же принципиальное изменение в общем духовном облике ребенка, как и обучение речи при переходе от младенческого возраста к раннему детству.

Мы можем попытаться сейчас подытожить сказанное и сформулировать в общем виде найденное нами отношение между процессами обучения и процессами развития. Забегая вперед, скажем, что экспериментальные исследования относительно психологической природы процессов обучения арифметике, письменной речи, естествознанию и другим предметам в начальной школе показывают, что все эти процессы обучения вращаются, как вокруг оси, вокруг основных новообразований школьного возраста. Все сплетено с центральными нервами развития школьника. Сами линии школьного обучения пробуждают внутренние процессы развития. Проследить возникновение и судьбу этих внутренних линий развития, возникающих в связи с ходом школьного обучения, и составляет прямую задачу педологического анализа педагогического процесса.

Самым существенным для выдвигаемой здесь гипотезы является положение о том, что процессы развития не совпадают с процессами обучения, что процессы развития идут вслед за процессами обучения, создающими зоны ближайшего развития.

С этой точки зрения меняется и традиционный взгляд на отношение между обучением и развитием. С традиционной точки зрения, в тот момент, когда ребенок усвоил значение какого-нибудь слова, например слова «революция», или овладел какой-либо операцией, например операцией сложения,

письменной речью, процессы его развития в основном являются законченными. С новой точки зрения, они в этот момент только начинаются. Показать, как овладение четырьмя арифметическими действиями дает начало целому ряду очень сложных внутренних процессов в развитии мышления ребенка, и составляет основную задачу педологии при анализе педагогического процесса.

Наша гипотеза устанавливает единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития. Она предполагает переход одного в другое. Показать, как внешнее значение и внешнее умение ребенка становится внутренним, и составляет прямой предмет педологического исследования.

Педологический анализ не есть психотехника школьного дела. Школьная работа ребенка не ремесло, аналогичное профессиональной деятельности взрослых. Открыть реально совершающиеся процессы развития, стоящие за обучением, — это значит открыть двери научного педологического анализа педагогического процесса. Всякое исследование отражает какую-то определенную сферу действительности.

Спрашивается, какого рода действительность отображается в педологическом анализе. Это действительность реальных внутренних связей процессов развития, пробуждаемых к жизни школьным обучением. В этом смысле педологический анализ всегда будет обращен внутрь и будет напоминать исследование с помощью лучей Рентгена. Оно должно осветить учителю, как в голове каждого отдельного ребенка совершаются процессы развития, вызываемые к жизни ходом школьного обучения. Раскрыть эту внутреннюю, подземную, генетическую сеть школьных предметов и составляет первоочередную задачу педологического анализа.

Вторым существенным моментом гипотезы является представление о том, что хотя обучение и связано непосредственно с ходом детского развития, тем не менее оно никогда не совершается равномерно и параллельно ему. Развитие ребенка никогда не следует, как тень за отбрасывающим ее предметом, за школьным обучением. Поэтому тесты школьных достижений никогда не отражают реального хода детского развития. В самом деле, между процессом развития

и процессом обучения устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умозрительной формулой.

Каждый предмет имеет своеобразное конкретное отношение к ходу детского развития, и это отношение изменяется при переходе ребенка с одной ступени на другую. Это приводит нас вплотную к пересмотру и проблемы формальной дисциплины, т. е. роли и значения каждого отдельного предмета с точки зрения общего умственного развития ребенка. Здесь дело не может быть решено с помощью одной какой-либо формулы, и открывается простор для широчайших и многообразнейших конкретных исследований.

Можно предполагать, что коэффициент формальной дисциплины, присущий каждому предмету, также не остается одинаковым на разных ступенях обучения и развития. Задачей педологического исследования в этой области является установление внутренней структуры учебных предметов с точки зрения развития ребенка и изменения этой структуры вместе с методами школьного обучения.

Нам думается, что вместе с этой гипотезой мы вводим в педологию возможность необозримого поля конкретных исследований, которые одни только и способны решить поставленную нами проблему во всей ее полноте.

2

Обучение и развитие в дошкольном возрасте¹

Задача моего доклада — осветить некоторые важнейшие особенности ребенка дошкольного возраста. В связи с построением программ для детского сада я хотел поделиться с вами теми мыслями, которые сложились у меня и моих сотрудников за несколько лет работы в процессе изучения и исследования ребенка этого возраста, не претендуя ни на полное освещение затронутых вопросов, ни на сколько-нибудь полное

¹ Стенограмма доклада, прочитанного на Всероссийской конференции по дошкольному воспитанию.

решение практических вопросов, вытекающих из затронутых в докладе тем.

Речь в моем докладе будет идти скорее о некоторых исходных пунктах для работы над программами, а не о законченных выводах для практики. Многое из того, что я скажу, нуждается еще в исследовательской проверке, поэтому я просил бы вас принять мой доклад за то, что он есть на самом деле, т. е. за ряд педологических соображений, относящихся к построению программы для детского сада.

Первый вопрос, который встает перед нами, когда мы думаем о построении программ для детского сада и хотим согласовать эти программы с особенностями ребенка дошкольного возраста, — это самый общий вопрос: что представляют собой программы для дошкольного сада, чем они отличаются от программ для школы, какое место они занимают в педагогической работе детского сада, какого рода деятельность ребенка и с ребенком охватывают и разрабатывают эти программы? Этот вопрос, в свою очередь, связывается с другим вопросом: какой характер, с точки зрения особенностей ребенка, носит воспитательная и образовательная работа с детьми данного возраста? Каждый возраст характеризуется различным отношением, которое существует между характером образовательной и воспитательной работы с одной стороны и умственным развитием ребенка — с другой. Для того чтобы кратко ответить на вопрос об особенностях воспитательной и образовательной работы в дошкольном возрасте, я позволю себе определить его сравнительно. Я позволю себе сравнить, чем является программа в дошкольном учреждении, с тем, чем она является в школьном.

Мне кажется, что в отношении характера обучения ребенка в его развитии существуют крайние точки. Первая из этих крайних точек — это обучение ребенка до трех лет (если понимать в широком смысле слова — так, как понимают его, когда говорят, что ребенок обучается речи между 1,5 и 3 годами). Можно сказать, что особенностью обучения ребенка до 3 лет является то, что ребенок этого возраста учится по своей собственной программе. Это видно на примере речи. Последовательность стадий, которые проходит ребенок, длитель-

ность каждого этапа, на котором он задерживается, определяются не программой матери, а в основном тем, что ребенок сам берет из окружающей среды. Конечно, развитие речи ребенка изменяется в зависимости от того, будет ли ребенок иметь вокруг себя богатую или бедную речь, но программу обучения речи ребенок определяет сам.¹ Этот тип обучения принято называть спонтанным. В этом случае ребенок обучается речи иначе, чем ребенок школьного возраста обучается в школе арифметике.

Другой крайний тип обучения — когда ребенок обучается в школе у учителя. Здесь удельный вес собственной программы ребенка незначителен по сравнению с предлагаемой ему программой так же, как удельный вес программы матери незначителен по сравнению с собственной программой ребенка раннего возраста. Если мы обозначим этот тип как реактивный, то мы можем сказать, что у дошкольника обучение занимает переходное место между первым и вторым. Оно может быть названо спонтанно-реактивным.

Ход обучения, изменения, имеющие место на протяжении дошкольного возраста, характеризуются тем, что ребенок переходит от спонтанного к реактивному типу. Представьте себе, что в процессе развития ребенок движется от одной полярной точки к другой. Отсюда весь ход движения будет распределяться на две стадии. В первой половине своего движения он ближе к первому полюсу, чем ко второму. Следовательно, удельный вес спонтанного и реактивного движения резко изменяется. Если сказать, что ребенок раннего возраста может в процессе обучения делать только то, что совпадает с его интересами, а ребенок школьного возраста может делать то, чего хочет учитель, то у дошкольника от-

¹ Вряд ли можно согласиться с утверждением автора, что ребенок до трех лет «учится по своей собственной программе», что «программу обучения ребенок определяет сам». Ведь сам автор говорит, что речь ребенка изменяется в зависимости от того, окружает ли его бедная или богатая речь. Следовательно, объем речевых понятий, их содержание и характер не ребенок определяет, поэтому нет оснований говорить о «собственной программе ребенка» (*прим. ред.*).

ношение определяется таким образом, что он делает то, что хочет, но он хочет то, что я хочу.

Что это значит? Это означает следующие два положения, которые я просил бы рассматривать как исходные.

Первое — это то, что около 3 лет со всяким ребенком происходит перелом, заключающийся в том, что для ребенка начинается становиться возможным новый тип обучения.

Немецкий исследователь Кро, говоря о ребенке трехлетнего возраста, сказал, что он может быть причислен к школьному возрасту. Кро говорит, что у ребенка этого возраста уже есть способность к школьному обучению, следовательно, начиная с этого возраста для ребенка уже становится возможным какая-то программа обучения и воспитания. Однако это не есть еще школьная программа. Она в известной степени должна еще быть программой самого ребенка. Он должен иметь то, что составило основу обучения в предшествующем возрасте. Ребенок раннего возраста учится по своей программе; ребенок школьного возраста учится по программе учителя, а дошкольник способен учиться в меру того, что программа учителя становится его программой. Это основная и общепризнанная трудность. Это представляет одну из труднейших задач педагога, задачу, с которой сталкивались педагоги за последние полстолетия.

Я хотел бы затронуть еще один вопрос общего характера, прежде чем перейти ко второй части доклада, — это вопрос о так называемых оптимальных сроках обучения. Что всякое обучение, понимаемое в широком смысле слова (и обучение речи в том числе), связано с возрастом — это мы все хорошо знаем, но обычно, когда говорят о сроках обучения, имеют в виду только нижнюю границу обучения, т. е. понимают, что нельзя, скажем, обучать грамоте шестимесячного младенца, что нельзя обучать грамоте трехлетнего ребенка, иначе говоря, все понимают, что ребенок в своем развитии должен достигнуть известной степени зрелости, он должен приобрести в ходе развития известные предпосылки для того, чтобы самое обучение данному предмету сделалось возможным. Однако я обращаю ваше внимание на тот первостепенной важности для дошкольного воспитания факт, что для обучения существует и верхняя оптимальная граница.

Де Фриз, занимаясь изучением онтогенеза животных, в частности низших беспозвоночных, ввел в науку на основании своих экспериментов и наблюдений понятие о так называемых сензитивных периодах развития или сензитивных возрастах. Сензитивными периодами развития или сензитивными возрастами де Фриз называет такие периоды онтогенетического развития, во время которых развивающееся животное оказывается особенно чувствительным по отношению к средовым влияниям определенного рода. Когда данный возраст минует или когда он еще не наступил, то те же самые влияния, которые в данный период оказывают очень существенное воздействие на ход и направление развития, оказываются иногда или нейтральными, или оказывающими противоположное действие. Де Фризу удалось экспериментально доказать, что одни и те же внешние воздействия могут иметь или нейтральное, или положительное, или отрицательное влияние на ход развития, в зависимости от того, в какой период развития они падают на организм.

Если взять в самом общем виде эту мысль, она, конечно, не вызывает никаких новых ассоциаций, представляется чем-то давным-давно известным, и, казалось бы, только из-за этой общей мысли не стоит воскрешать старое учение де Фриза и из области онтогенеза животных переносить в область человеческого развития, в частности дошкольного развития и воспитания. Кто не знает, что если бы мы стали кормить младенца так, как кормим ребенка семи лет, то те воздействия, которые в этом возрасте оказываются благоприятными, в другом оказали бы самое вредное, отрицательное действие.

Но мысль де Фриза заключается в более содержательном и глубоком понимании этого вопроса. Изучая ряд животных, он сумел установить, что речь идет не просто о том, что питание, скажем, которое всегда имеет место на всем протяжении развития детеныша, в раннем возрасте должно быть приурочено к особенностям данной ступени, на которой стоит в своем развитии животное, — не в этом мысль де Фриза, а в том, что специфические воздействия среды, которые имеют решающее значение для направления развития в ту или другую сторону, оказывают свое действие только тогда, когда

они приложены в определенный момент развития, а до и после оказываются одинаково неосновательными для этих влияний. Пример, который часто приводят из де Фриза и Фортун, заключается в том, что, если пчелу в период ее онтогенетического развития кормить определенного рода пищей — царской травой, из нее получается матка, но это бывает только в том случае, если это кормление начинается и продолжается в определенный период ее развития. Если этот период развития пропущен, то то же самое кормление уже не дает соответствующего результата. В другие периоды оно дает результат отрицательный, и развитие идет по-разному в зависимости от того, в каком пункте развития встречается детеныш животного с тем или иным воздействием.

Это представление о том, что в самом развитии заложены известные периоды, особо чувствительные к известным внешним воздействиям, и было положено Монтессори в основу изучения развития и обучения в дошкольном возрасте. Вопрос заключается в следующем: по отношению к каким влияниям дошкольный возраст является сензитивным, т. е. чувствительным. Должен сказать, что, поскольку эта проблема связывается с проблемой обучения, она со стороны дошкольной теории близко соприкасается с тем положением, которым мы обязаны тоже буржуазным авторам в области школьного обучения — установлением идеи и понятия оптимальных сроков обучения. Мы всегда знали раньше и до сих пор практически пользуемся в педологии только нижней границей обучения, т. е. знаем, что ниже известного возраста нельзя ребенка обучать тому или иному предмету, исходя из того, что развитие должно подготовить какие-то предпосылки для того, чтобы обучение сделалось возможным. Если знать только это и рассуждать абсолютно, необходимо сделать вывод, что, чем позже мы начнем обучение, тем лучше, потому что более серьезными окажутся эти предпосылки. Однако наблюдения показали, что слишком поздние сроки являются такими же плохими для обучения, как и чрезмерно ранние. Самый этот факт, который впервые и был открыт на ряде вопросов дошкольного обучения и воспитания, пожалуй, нигде, как здесь, не имеет такого существенного значения.

Позвольте его пояснить. Мы все знаем, что обучение связано с возрастом, потому что самое обучение предполагает известную степень зрелости и определенные предпосылки — память, внимание, моторику и т. п. Но как тогда объяснить с этой точки зрения тот факт, что если ребенок до 3 лет по каким-либо причинам не усвоил речи и начал ей обучаться с трехлетнего возраста, то на самом деле трехлетнему ребенку гораздо труднее обучаться речи, чем полуторагодовалому ребенку. Для него обучение речи тянется гораздо дольше и не дает такого эффекта, который имеет место в первом случае, а главное — это слишком позднее обучение не играет той роли в развитии, какую оно играет тогда, когда оно происходит в оптимальные сроки. А ведь, казалось бы, ему должно было бы быть легче обучаться, чем полуторагодовалому ребенку, потому что внимание, память, мышление в три года созрели в большей степени, чем в полтора года.

Таким образом, одним из основных является то положение, что для всякого обучения существуют оптимальные, т. е. наиболее благоприятные сроки. Отход от них вверх и вниз, т. е. слишком ранние и слишком поздние сроки обучения, всегда оказываются, с точки зрения развития, вредными, неблагоприятно отражающимися на ходе умственного развития ребенка.¹ Факт наличия этих оптимальных сроков обучения приводит нас к следующему моменту, нужному нам для дальнейшего анализа: мы говорим — для того чтобы началось какое-нибудь обучение, необходимо, чтобы какие-то особенности ребенка, какие-то его качества и свойства созрели уже до известной степени. Но разве развитие определяется только созревшими уже чертами личности ребенка или же для нас важны и те свойства ребенка, которые находятся еще в стадии созревания, которые еще не дошли до зрелости? Исследование показывает, что для всех процессов воспитания и

¹ Мысль автора об оптимальных сроках обучения следует понимать в том смысле, что обучение в определенный период дает нам больший эффект для умственного развития. Обучение очень раннее может неблагоприятно отразиться на умственном развитии ребенка, точно так же и очень позднее начало обучения, т. е. длительное отсутствие обучения, является тем самым известным тормозом умственного развития ребенка (*прим. ред.*).

образования наиболее существенными оказываются именно эти находящиеся в стадии созревания и еще не созревшие к моменту обучения процессы. Вот чем и объясняется то явление, что слишком позднее обучение, которое уже минует срок созревания, теряет возможность воздействовать на эти еще не созревшие процессы, теряет возможность их организовать, поправить известным образом и т. д.

Условимся, как это принято в современной педологии, называть уровнем актуального развития ребенка ту степень зрелости, которой достигли функции ребенка, и условимся называть зоной ближайшего развития ребенка те процессы, которые еще не созрели, но находятся в стадии созревания. Если мы это будем различать и с помощью соответствующих разработанных методов сумеем определить, то мы увидим, что процессы обучения и воспитания в каждом возрасте находятся в непосредственной зависимости не столько от уже наличных, организовавшихся и созревших особенностей ребенка, сколько от его особенностей, находящихся в зоне его ближайшего развития.

Этим позвольте закончить первые соображения относительно особенностей обучения в дошкольном возрасте и относительно оптимальных сроков обучения и перейти ко второй части доклада — краткой обрисовке некоторых основных особенностей ребенка дошкольного возраста. Потом я снова вернусь к поставленному в начале доклада вопросу о программах и попытаюсь наметить некоторые выводы в отношении этого вопроса.

Мне кажется, что было бы безнадежной попыткой стараться охарактеризовать особенности сознания ребенка дошкольного возраста, если начинать не от целого, а от отдельных частей, если попытаться охарактеризовать внимание, память, мышление ребенка, взятые в отдельности. Как показывает исследование и как нас учит опыт, самым существенным в развитии ребенка и его сознания является не только то, что отдельные функции сознания ребенка растут и развиваются при переходе от одного возраста к другому, но существенным является то, что растет и развивается личность ребенка, растет и развивается сознание в целом.

Этот рост и развитие сознания в первую очередь сказыва-

ется в том, что изменяется отношение между отдельными функциями. Так, например, восприятие ребенка до 3 лет отличается от нашего восприятия не тем в первую очередь, что оно бывает менее острое, менее дифференцированное, а тем, что восприятие до трехлетнего возраста играет совершенно другую роль в системе сознания, в системе личности ребенка — оно играет в раннем возрасте доминирующую центральную роль. Можно сказать, что все сознание ребенка этого возраста имеется лишь постольку, поскольку оно определяется деятельностью восприятия. Всякий знающий детей этого возраста согласится, что ребенок дошкольного возраста вспоминает большей частью в форме узнавания, т. е. в форме восприятия, к которому присоединяется акт памяти. Ребенок воспринимает вещь как знакомую и очень редко вспоминает то, что отсутствует перед его глазами или повод к чему отсутствует; он может быть внимателен только к тому, что находится в поле его восприятия. Точно так же мышление ребенка до 3 лет носит преимущественно непосредственный характер. Ребенок разбирается и устанавливает мыслительные связи между наглядно воспринимаемыми элементами. Можно было бы показать, что все функции этого возраста идут вокруг восприятия, через восприятие, с помощью восприятия. Это ставит самое восприятие в благоприятные условия развития в данном возрасте. Восприятие как будто бы обслуживается всеми сторонами деятельности ребенка, и поэтому ни одна функция не переживает такого пышного расцвета в раннем возрасте, как функция восприятия. Это только подтверждает тот давно известный в педологии закон, что жизненные функции имеют в раннем возрасте оптимум своего вызревания, т. е. свою цветущую пору, и те функции, которые сами являются предпосылкой для развития других функций, вызревают наиболее рано. Поэтому неудивительно, что восприятие развивается раньше, чем мышление, и раньше, чем память, — поскольку оно является предпосылкой и для памяти, и для мышления. Важнейшей особенностью в развитии сознания дошкольников в отличие от другого возраста является то, что в ходе детского развития складывается совершенно новая система функций ребенка, которая характеризуется, если для простоты несколько схематизиро-

вать вопрос, в первую очередь тем, что в центре сознания становится память. Памяти в дошкольном возрасте принадлежит, как показывают исследования, доминирующая роль.

Правда, это не происходит таким примитивным образом, как это я описываю из-за недостатка времени. Тот факт, что все функции в раннем детстве были на службе восприятия, не обуславливает того, что в дошкольном возрасте происходит просто механическая замена, что место восприятия заняла память. Но все же в основном мы правильно будем понимать дошкольника, если скажем, что центральная роль в системе его функций принадлежит памяти — функции, связанной с накоплением и переработкой его непосредственного опыта. Это имеет очень много важных следствий, но одним из важнейших является то, что у ребенка самым резким образом меняется мышление. Если для ребенка преддошкольного возраста мыслить означает разбираться в видимых связях, то для ребенка дошкольного возраста мыслить — значит разбираться в своих общих представлениях. Представление — это все равно что обобщенное воспоминание. Этот переход к мышлению в общих представлениях есть первый отрыв ребенка от чисто наглядного мышления. Общее представление в первую очередь характеризуется тем, что оно способно, если грубо сказать, вырвать предмет мышления из конкретной временной и пространственной ситуации, в которую он включен, и, следовательно, может установить между общими представлениями связь такого порядка, которая в опыте ребенка еще дана не была.

Я бы остановился на трех моментах, которые непосредственно вытекают из того, что память занимает центральное место у дошкольника.

Первый, очень трудный вопрос заключается в следующем: мы, взрослые люди, говорим про себя, что мы мыслим понятиями. У ребенка нет зрелых понятий. Что же заменяет у ребенка понятия? Ребенку дошкольного возраста свойственно мыслить. Всякое понятие, всякое значение слова означает обобщение. Всякое понятие относится к группе предметов, но эти обобщения в разном возрасте у детей построены по-разному. Самым замечательным из всех фактов, относящихся к развитию детского мышления, является следующее по-

ложение, что в меру того, как развивается общение ребенка со взрослым, расширяется и детское обобщение, и наоборот.

Для того чтобы мы могли общаться друг с другом, передавать друг другу мысли, нам необходимо уметь обобщать все мысли, которые мы передаем, потому что непосредственно мысль не может быть переложена из головы в голову. Представьте себе мать ребенка. Мать смеется, ребенок ее не понимает, но он заражается ее настроением и тоже смеется. Она его смехом не заражается, но понимает, что ребенок доволен.

Можно считать установленным, что ступени обобщения ребенка строго соответствуют ступеням, по которым развивается его общение. Всякая новая ступень в обобщении ребенка означает и новую ступень в возможности общения. Само наличие общих представлений предполагает уже первую ступень отвлеченного мышления.

Сказать о ребенке дошкольного возраста, что он переходит к мышлению в общих представлениях, — это все равно что сказать, что круг доступных ему обобщений расширяется.

Второй особенностью и следствием того факта, что мы здесь имеем дело с господством памяти, является то, что совершенно перестраивается характер интересов и потребностей ребенка. Я скажу в общих словах, в чем здесь заключается изменение. Как показывают экспериментальное исследование и наблюдение, дело заключается в том, что интересы ребенка начинают определяться смыслом, который представляет для него данная ситуация, и не только сама ситуация, но то значение, которое ребенок вкладывает в эту ситуацию. Возникает первое аффективное обобщение, возникают замещение и переключение интересов.

Третьим следствием из этого положения является тот факт, что ребенок этого возраста переходит к совершенно новому типу деятельности. Я вынужден охарактеризовать этот новый тип деятельности как переход к творческой деятельности, если иметь в виду тот факт, что во всех видах деятельности дошкольника возникают совершенно своеобразные отношения мысли к действию, именно возможность воплощения замысла, возможность идти от мысли к ситуации, а не от ситуации к мысли. Возьмете ли вы игры, возьмете ли вы рисунки, возьмете ли вы труд — везде и во всем вы будете

иметь дело с совершенно новыми отношениями, которые возникают между мышлением и действиями ребенка.

Закончить эту схематическую характеристику я бы хотел одним общим указанием, которое нам чрезвычайно пригодится в дальнейшем. Вы знаете, вероятно, что дошкольный возраст является первым возрастом, совершенно лишенным детской амнезии: известно, что никто из нас не помнит своего младенчества. Правда, находятся отдельные лица вроде Толстого, которые утверждают, что они сохранили некоторые воспоминания, относящиеся к первым месяцам жизни. Но я думаю, что в этой аудитории вряд ли найдется десяток людей, которые скажут, что они сохранили ясные воспоминания, относящиеся ко времени их младенчества. Амнезия есть основной закон младенческого возраста. Амнезия в несколько меньшей степени является и законом развития ребенка до 3 лет. Мы не помним себя до 3 лет. Первый возраст, лишенный амнезии, — это дошкольный возраст.

Мы забываем свое младенчество, свое раннее детство, потому что структура нашего сознания в этом возрасте настолько отлична от структуры сознания в зрелом возрасте, что мы, конечно, не сохраняем до 3 лет воспоминаний ни о самих себе, ни об окружающей нас действительности. Тот факт, что с дошкольного возраста человек начинает помнить последовательность событий, — это то, что старые психологи называли единством и тождеством «я».

Как показывают исследования, в дошкольном возрасте впервые возникают внутренние этические инстанции ребенка, складываются этические правила.

Наконец, здесь складывается у ребенка то, что можно было бы назвать первым абрисом детского мировоззрения. Здесь закладывается общее представление о мире, о природе, об обществе, о самом себе. Этот факт и объясняет, почему в дошкольном возрасте мы имеем впервые аннулирование закона амнезии ранних возрастов, иначе говоря, дошкольник имеет некоторые элементы преемственных связей, перебрасывающих мост к развитому мировоззрению человека, закончившего детский период своего развития.

Позвольте на этой несовершенной схеме остановиться и перейти к последнему вопросу — о выводах, которые могут

быть сделаны из того, что я пытался сказать в отношении построения программы для дошкольного возраста.

Как ни кратко и схематично я изобразил особенности ребенка дошкольного возраста, все же, мне кажется, легко видеть, что то основное определение, которое я дал в начале доклада своеобразию программ для детского сада, подтверждается этими особенностями ребенка дошкольного возраста.

Остановимся ли мы на том, что ребенок дошкольного возраста мыслит в общих представлениях, или на том, что его эмоциональные интересы связываются со смыслом и значением, которые он вкладывает в известную ситуацию; остановимся ли мы на том, что в связи с этим расширяется сфера общения ребенка, — везде и всюду, мне кажется, будет навязываться сам собой один вывод. Этот вывод заключается в том, что ребенок дошкольного возраста по своим особенностям способен к тому, чтобы начать какой-то новый цикл обучения, недоступный для него до этого. Он способен это обучение проходить по какой-то программе, но вместе с тем саму программу он по природе своей, по своим интересам, по уровню своего мышления может усвоить в меру того, в меру чего она является его собственной программой.

Если задаться вопросом, каким требованиям должна удовлетворять программа детского сада для того, чтобы она была приведена в соответствие с особенностями ребенка дошкольного возраста, то ответ на него, мне кажется, будет звучать так. Эта программа должна обладать двумя следующими трудносоединимыми качествами. Во-первых, она должна быть построена по какой-то системе, которая ведет ребенка к определенной цели, каждый год делая определенные шаги по пути движения к этой цели. Эта программа должна быть сходной со школьной программой в том смысле, что она должна быть программой единого систематического цикла общеобразовательной работы. Вместе с тем эта программа должна быть и программой самого ребенка, т. е. она должна быть преподнесена ребенку в той последовательности, которая отвечает и эмоциональным интересам ребенка, и особенностям его мышления, связанного с общими представлениями.

Если бы мы пытались построить программу исходя из того, что дошкольная программа должна соответствовать

системе школьной программы, то задача не была бы решена. Очевидно, программа для дошкольного возраста должна по сути отличаться от программы школьной. Надо избежать того, над чем иронизируют англичане. У них детские сады называются школой для маленьких, и они говорят, что худшая опасность, которая грозит школам для маленьких, заключается в том, чтобы они не превратились в маленькие школы.

Если мы поставим перед собою задачу, чтобы ребенок в дошкольном возрасте проделал программу школьную, т. е. дающую систему знаний по каждой науке, расположенных на основе логики данной науки, то, очевидно, мы никогда не сможем решить этой задачи — объединения системы знаний с тем, чтобы эта программа была программой самого ребенка. Но стоит только правильно подойти к решению вопроса относительно того, какого рода система здесь возможна, для того чтобы этот, казалось бы, неразрешимый вопрос оказался разрешимым.

Позвольте мне объяснить, в чем заключается эта система.

Для того чтобы сделать это короче, я позволю себе начать с конца, с требований, которые предъявляет школа. Что требует школа от дошкольного воспитания? Если объединить то, что говорят разные авторы, то оказывается, что школа требует от дошкольного воспитания трех вещей:

а) она требует готовности ребенка к школьному обучению;

б) школа требует, чтобы ребенок был готов к предметному обучению, и

в) как мне кажется, школа требует и грамотности, хотя, правда, это положение и не все разделяют.

Что значит, что дошкольник должен быть готов к предметному обучению в школе? Это значит вот что: ребенок приходит в школу, он начинает учиться обществоведению, арифметике, естествознанию. Разве для того, чтобы ребенок мог начать обучение обществоведению, арифметике и естествознанию, не надо, чтобы он имел некоторые общие представления о числах, о количествах или общие представления о природе, некоторые общие представления об обществе? Без такого самого общего представления обо всем этом невоз-

можно и начало предметного обучения в школе. Подготовить это общее представление относительно мира природы, относительно общества, относительно мира величин — все это и составляет непосредственную задачу, которую школа ставит перед дошкольным воспитанием.

Я бы привел только одно общее соображение. Одним из недостатков старых программ является наличие в них только ряда отдельных конкретных фактов. Между тем ребенок дошкольного возраста, как показывают исследования, сам строит теории, целые космогонии о происхождении вещей и мира. Он сам пытается объяснить целый ряд зависимостей и отношений. Ребенок этого возраста находится на такой ступени, на которой мышление отличается образностью, конкретностью. Он создает свои теории о происхождении животных, о рождении детей, о прошлом и т. д. Что это значит? Это значит, что у дошкольника есть тенденция понять не только отдельные факты, но установить и некоторые обобщения. Эта тенденция в развитии ребенка должна быть использована в процессе обучения и определить основной путь, по которому должна строиться в определенной системе программа от первого до последнего года.

Внутри естествознания ребенку необходимо изучить живую и неживую природу вместе для того, чтобы потом он мог изучить их отдельно. Здесь необходима какая-то система, которая бы вела ребенка от связи одного типа к связям, доступным ему в 3 года, и от связей, доступных в 3 года, — к 4 годам и т. д. Отличием ее от комплексной системы является то, что в последней обычно сама связь является уступкой слабости детского мышления. Она является облаткой, в которой ребенок принимает знания. В отличие от этой системы он сам должен работать над этим. Мы говорили с вами — связать, связать и связать. На самом деле одна из основных задач связывания — научить дифференцировать, научить различать для того, чтобы можно было учиться отдельным предметам.

Пиаже показал, что ребенок до 3 лет не дифференцирует различные типы «нельзя», например, нельзя зажечь раз уже зажженную спичку; нельзя дотронуться до горячей печки, потому что можно обжечься; нельзя говорить за обедом, по-

тому что не получишь сладкого; нельзя говорить ложь матери, потому что это нечестно. Для ребенка это проходит недифференцированно. Точно так же он должен научиться дифференцировать физическую природу от общественной. Он также должен уметь дифференцировать и внутри. Так вот, для того чтобы можно было обучать обществоведению, необходимо дифференцировать общественное от естественного.

Я могу привести такой пример: одна из наблюдаемых мною девочек 6 лет сказала мне: «Теперь я догадалась наконец, как произошли реки. Оказывается, люди выбрали место около моста, вырыли яму и залили ее водой». Она знала, что что-то существовало без людей и что-то сделали люди, но в данном случае мосты оказались определяющими в ее понимании, а реки представлялись сделанными руками людей. Что это значит? Это говорит об очень простой вещи: то, что нам кажется само собою разумеющимся, требует в отношении дошкольного возраста образовательной работы с ребенком. Для того чтобы было возможно предметное обучение, необходимо дифференцировать общее представление о том, что потом будет предметом обучения. Мне кажется, что любая сторона дошкольного воспитания и образовательной работы отличается этим. Я задам, например, такой вопрос: как проходят литературу в дошкольном возрасте? Один французский автор совершенно правильно говорит, что в дошкольном возрасте мы не должны изучать ни истории литературы (неправда ли?!), ни классических произведений литературы, которые остались бы в памяти на всю остальную жизнь (к нашим дошкольным книгам мы потом не возвращаемся в более старших возрастах), но задача заключается в том, чтобы вообще открыть перед ребенком мир словесного искусства. То же самое в отношении музыки — перед нами стоит задача открыть ребенку вообще музыку, мир музыки, возможности музыкального восприятия. То же самое относится и к науке. Задача заключается в том, чтобы подвести ребенка к науке. Задача заключается в том, чтобы сделать возможным преподавание науки с точки зрения логики этой науки.

Позвольте теперь только в форме тезисов затронуть несколько последних вопросов, связанных с программами. Как мне кажется, вторым основным выводом является резкая дифференциация обучения во второй стадии дошкольного возраста по сравнению с первой стадией дошкольного возраста. Это возраст, когда ребенок в своей спонтанно-реактивной дуге все ближе и ближе к школьному обучению. Прежде чем перейти к полной системе школьного обучения, ребенок получает отдельные дифференцированные понятия в этом возрасте. В частности, те школьные требования, о которых я говорил, непосредственно являются задачей второй стадии. Это подготовка к самой возможности реактивно обучаться по программе — обучение грамоте.

О грамоте я позволю себе сказать только два слова: грамоту возможно дать ребенку в детском саду не только потому, что у нас школьное обучение начинается в среднем с 8 лет, в то время как в западноевропейских странах оно начинается с 6 лет, не только потому, что обучение грамоте в детском саду бесконечно облегчило бы и усилило эффективность школьного обучения, не только потому, что грамоте лучше и легче обучаться, как правильно утверждает Монтессори, ребенку в 4—5 лет (имея в виду педологический возраст), чем в 6 лет, и, во всяком случае, легче, чем в 8 лет, — не только поэтому, но главным образом потому, что, как это можно доказать на специальных исследованиях, грамота является такой же предпосылкой всякого школьного обучения по роли, которую она играет в развитии ребенка, как подготовка к предметному обучению. Монтессори назвала особым термином — взрывное письмо — то явление, которое мы наблюдаем при обучении письменной речи дошкольников 5 лет. Монтессори показала, что никогда у ребенка 7 лет и никогда у ребенка 8 лет в школе не появляется такого, как она говорит, богатства продукции, которое дает самое простое обучение письму в дошкольном возрасте.

Опыт семейного воспитания показывает, что ребенок, который, окружен книгами, на 6-м году без всякого учения усваивает чтение. Опыты детских садов показывают, что гра-

моте место в дошкольном учреждении. Один из основных моментов, который важен для определения связей программы, заключается в том, что можно было бы назвать эмбриональным обучением или предучением, как называют его некоторые авторы. Речь идет о том принципе, который тоже правильно поставлен в системе Монтессори, хотя в целом эта система построена на диаметрально противоположном принципе — на анализе, на разделении целого на биологические и физиологические элементы, — и который заключается в том, что всякое обучение предполагает свой период эмбрионального развития, свой период предучения, подготовки к учению. Монтессори начинает учить писать ребенка не тогда, когда он берет в руки карандаш или перо, а задолго до этого. Всякая сложная деятельность при обучении в дошкольном возрасте непременно нуждается в таком подготовительном периоде своего эмбрионального развития.

3

*Динамика умственного развития школьника
в связи с обучением¹*

Я хотел в сегодняшнем докладе остановиться на некоторых вопросах, разрабатываемых педологией в последние годы и связанных с проблемой умственного развития ребенка в процессе его обучения. Это вопросы о том, как связаны между собой ход умственного развития ребенка и ход его продвижения в школьных занятиях.

В прежнее время этот вопрос разрешался чрезвычайно просто, так, как он разрешается всяким наивным человеком, который замечает известную связь, чисто эмпирически устанавливаемую между умственным развитием ребенка и возможностью его обучения. Всякий знает, что обучение должно быть приноровлено к известным возрастным этапам, кото-

¹ Стенограмма доклада на заседании кафедры дефектологии Педагогического института им. Бубнова 23 декабря 1933 г.

рые проходит в своем умственном развитии ребенок. Нельзя обучать арифметике трехлетнего ребенка и точно так же — поздно начинать обучать арифметике ребенка в 12 лет. Все знают, что наилучший возраст для обучения арифметике колеблется приблизительно между 6 и 8 годами. Таким образом, известно из огромного педагогического опыта и простых эмпирических наблюдений, а также из ряда старых исследований то, что умственное развитие и ход обучения тесно связаны между собой, что они должны быть приноровлены друг к другу.

Однако эту связь представляли себе слишком просто. Если подытожить, что сделано в этом вопросе по отдельным странам за последние 10 лет, можно сказать без всякого преувеличения, что произошло коренное изменение во взглядах исследователей на вопрос о взаимной связи между умственным развитием ребенка и ходом его обучения.

Как раньше представляли эту связь создатели классической литературы — Бинэ, Мейман и др.? Они полагали, что развитие является всегда необходимой предпосылкой для обучения, что если у ребенка не созрели его умственные функции — интеллектуальные операции — настолько, что он в состоянии начинать обучение по тому или другому предмету, то это обучение будет бесплодно. Они полагали, следовательно, что развитие должно предшествовать обучению. Обучение должно опираться на развитие. Оно должно использовать уже созревшие в развитии функции, ибо только тогда это обучение становится плодотворным и возможным. Главным образом боялись преждевременного обучения — того, чтобы не начать ребенка обучать какому-либо предмету слишком рано, когда он для этого не созрел. Все усилия исследователей были направлены на то, чтобы найти низший порог обучаемости, т. е. возраст, когда только становится впервые возможным это обучение.

Как находили этот возраст? Находили и до сих пор находят его главным образом с помощью ряда исследований, основанных на тестах, на решении задач, требующих от ребенка применения тех или других умственных операций. Если

ребенок решает такую задачу самостоятельно, то по этому мы судим, что у ребенка созрели свойства, необходимые для решения этих задач, а если эти функции созрели, то отсюда делается вывод, что обучение может начаться, если же они не созрели, значит, ребенок для школьного обучения еще не готов.

Можно сказать без всякого преувеличения, что диагностика умственного развития в этот период применялась в отношении школьного обучения так, как ставится диагноз исследования интеллектуальных свойств человека при профессиональном подборе. Когда подбирают человека к профессии, рассуждают так: для того чтобы вышел хороший профессионал в этой области, необходимо обладать такими-то и такими-то свойствами. Затем исследуют, и если у испытуемого есть такие свойства, говорят — он годится, если их нет или они недостаточно развиты, говорят, что он для этой профессии не годится. Так поступали и при подборе детей в школы, полагая, что если ребенок обладает уже созревшими функциями, нужными для профессии школьника, то он годится для школьного обучения. Если у одного ребенка больше созрели эти функции, то этот ребенок больше другого годится для школьного обучения.

Эта точка зрения была поколеблена тогда, когда был установлен чрезвычайно важный закон, который, к сожалению, настолько мало используется практически и теоретически, что обычно даже мало излагается у нас в учебниках. Всем известна простая истина, что нельзя обучать какому-либо предмету слишком рано, но немногие слышали даже в курсе педологии, что нельзя обучать какому-либо предмету и слишком поздно, что для обучения существует всегда наилучший возрастной срок, но не минимальный и не максимальный. Уклон от этих оптимальных сроков вниз и вверх оказывается одинаково губительным. Подобно тому, как для человеческого организма существует оптимальная температура 37° и уклон вверх и вниз одинаково грозит нарушением жизненных функций и в конце концов — смертью. Точно так же и в отношении обучения существует своя «оптимальная

температура» для обучения каждому предмету. Если мы начнем слишком рано или слишком поздно, то обучение окажется одинаково затруднительным.¹

Возьмем простой пример. Ребенок начинает обучаться речи в полтора года, даже раньше. Очевидно, для того чтобы ребенок начал обучаться речи, необходимо, чтобы у него созрели какие-то предпосылки, какие-то функции. Но если ребенок умственно отстал, то он начинает говорить позже, потому что эти функции у него созревают позже. Казалось бы, что если начинать обучать ребенка речи в три года, то у него эти функции созрели бы в большей степени, чем у ребенка в полтора года. Оказывается, что в три года ребенок обучается речи с большим трудом и гораздо хуже, чем в полтора года. Этим нарушается основной закон, на который опирались Бине, Мейман и другие представители классической психологии, именно закон зрелости функции, закон, гласящий, что созревание известных функций является необходимой предпосылкой для обучения.

Если бы это было верно, то чем позже мы начали бы обучение, тем легче было бы обучить ребенка. Например, для того чтобы обучить речи, нужны предпосылки в смысле внимания, памяти и интеллекта. Некоторые из этих предпосылок в три года вызревают больше, чем в полтора года, почему же в три года обучить речи ребенка труднее, чем в полтора года? Новые исследования, правда, односторонне направленные, потому что они исходят из определенного педагогического направления, показали, что обучение письменной речи в 5—6 лет проходит легче, чем в 8—9. Очевидно, пись-

¹ Нельзя, конечно, согласиться с мнением автора о том, что «нельзя обучать какому-либо предмету и слишком поздно», ибо «это оказывается одинаково гибельным». Если буквально понимать мысль автора, то можно прийти к требованию не обучать взрослых, ибо это слишком поздно, а потому-де и вредно. Ошибочность подобного утверждения жестоко опровергнута всей нашей практикой обучения взрослых. Очевидно, мысль автора может быть принята только в том смысле, что более позднее начало обучения известным образом затрудняет возможность работы, и отсутствие обучения в течение известного времени некоторым образом неблагоприятно отражается на умственном развитии. И сравнение автором температуры с обучением имеет только чисто фигуральное значение, ибо это вещи не одного порядка (*прим. ред.*).

менная речь предполагает известную зрелость функции. В 8—9 лет они созрели больше, чем в 5—6 лет. Если верно, что для обучения нужно созревание этих функций, то становится непонятным, почему обучение в старшем возрасте делается более затруднительным.

Мало того. Когда стали сравнивать обучение с ходом умственного развития в ранние и поздние возрасты, то оказалось, что это обучение идет различными путями. Если сравнить обучение иностранным языкам ребенка в школе и обучение этого же ребенка родному языку, когда ему было полтора-два года, то казалось бы, что обучение в 8 лет должно пойти быстрее, потому что все функции для овладения языком гораздо более развиты в 8 лет, т. е. что и память, и внимание, и интеллект развиты больше в 8 лет, но оказывается, обучение ребенка в 8 лет иностранному языку представляет большие трудности и дает неизмеримо меньшие результаты, чем если его обучать в полтора года, когда он одинаково легко усваивает один-два и даже три иностранных языка без малейшего взаимного торможения отдельных из этих предметов обучения.¹

Исследования показывают не только то, что в 8 лет ребенка трудно научить языку, что это труднее, чем в полтора года, но и то, что в 8 лет ребенок иностранные языки изучает по совершенно иному принципу, опираясь на совершенно другие психические функции, чем в раннем возрасте. Таким образом, уже это учение о педологическом оптимуме поколебало закон зрелости функций как необходимую предварительную предпосылку обучения в школе.

Дальше исследования показали, что отношения между ходом умственного развития ребенка и ходом его обучения оказываются неизмеримо более сложными, чем это представлялось при первом решении этого вопроса. Я хочу сейчас остановиться на некоторых исследованиях, сводя их систематически вокруг одной и той же проблемы, и показать это в применении к умственному развитию детей в школе массовой и

¹ См. ниже «О многоязычии в детском возрасте».

школе вспомогательной. Для этого остановлюсь на вопросе о динамике умственного развития ребенка в школе. Вы знаете, что дети, поступающие в школу, распределяются по своему умственному развитию на четыре категории. Среди этих детей мы всегда найдем группу, умственно настолько не созревших, что они не могут учиться в нормальной школе и попадают в специальные учреждения. Их мы оставим в стороне. Из тех детей, которые переступают школьный порог, мы всегда можем отобрать три группы детей: детей с высоким умственным развитием, со средним умственным развитием и с низким.

Обычно это выражается в определении так называемого коэффициента умственного развития, или, как условно это обозначается обычно двумя латинскими буквами IQ — «ИК». Коэффициентом умственного развития называется отношение умственного возраста ребенка к его хронологическому — паспортному возрасту, т. е. если ребенок имеет от роду 8 лет и по уму развит, как восьмилетка, то коэффициент его будет равен единице, или 100%, а если ребенок в 8 лет имеет умственное развитие на 12 лет, то коэффициент его умственного развития будет равен 150, или 1,5. Если он, наоборот, имеет 8 лет от роду и умственное развитие шестилетки, то его коэффициент будет 75, или 0,75, если его выразить дробью.

Так вот, условимся при исследовании всех детей, поступающих в школу, распределять их на три группы. К первой группе отнесем всех тех детей, у которых IQ, т. е. коэффициент умственного развития, больше 110, — это дети, которые опередили в умственном развитии свой хронологический возраст больше чем на 10%. Ко второй группе отнесем детей с IQ, который колеблется между 90 и 110. Небольшое отклонение в ту или другую сторону от 100 — это средние дети. И третья группа детей, у которых коэффициент умственного развития меньше, чем 90, но все же не ниже 70, потому что дальше идет четвертая категория. Какие же из этих детей будут обучаться в школе лучше и какие будут обучаться хуже? Весь смысл измерения умственного развития ребенка при поступлении в школу заключается в том, что предполагается существующей связь между высотой умственного развития и

школьной успешностью ребенка. Это предположение основано на простых наблюдениях и статистическо-теоретических исследованиях, в которых показана высокая связь, существующая между школьной успешностью ребенка и коэффициентом его умственного развития. На пороге школы всякий педагог предполагает, что дети первой категории должны пойти на первое место по успешности, вторые дети со средним IQ — на второе место, с низким IQ — на третье место. Этим правилом пользуются сейчас школы во всем мире, в этом основная мудрость всех педологических исследований, производимых на границе школы.

То же самое применяется и во вспомогательной школе. Когда во вспомогательную школу приходят дети, их на пороге школы ранжируют, выставляют в ряд, наверху ставят детей, у которых нормальный интеллект, и говорят, что лучше всего будут обучаться ребята наименее отсталые, на втором месте будут средние и на третьем месте — слабые. Когда стали изучать, оправдывается ли это предсказание в ходе школьного развития ребенка, когда, как всегда в науке, не поверили на слово простому наблюдению и здравому смыслу, а попытались это проверить, то оказалось, что на деле это не оправдывается. Ряд исследователей — в Америке Термен, в Англии Берт и у нас Блонский — показали, что если проследить за динамикой IQ в школе и выяснить, сохраняют ли его ребята, имеющие высокий IQ, или нет, повышается ли низкий IQ или понижается у ребят слабых в школьном обучении, то оказывается, что дети, приходящие с высоким IQ в школу, в своем большинстве имеют тенденцию снижать этот высокий IQ.

Что это значит? Это значит, что по абсолютным показателям, т. е. по сравнению с другими детьми, они могут быть все-таки впереди, но сами по сравнению с собой они снижают в ходе школьного обучения свой высокий IQ. Наоборот, дети с низким IQ имеют тенденцию в своей массе повышать свой IQ, т. е. опять-таки по абсолютным показателям они могут уступать по уму первым, но относительно самих себя они повышают свой IQ. Дети же со средним IQ имеют тенденцию сохранять свой высокий IQ (таблица I).

ТАБЛИЦА I

	IQ	Динамика IQ	Абсолютная успешность	Относительная успешность
1.	Высокий	III	I	II
2.	Средний	II	II	III
3.	Низкий	I	III	I

Таким образом, по динамике IQ на первом месте будут те, кого мы обозначаем римской III, на втором месте будут те, кого мы обозначаем римской II, и на третьем месте окажутся те, кого мы обозначаем римской I. Последовательность как бы опрокидывается. Термен своим исследованием показал, что динамика умственного развития в школе обманывает наши ожидания, основанные на здравом смысле и на старой психологической теории. Мы ожидали, что тот, кто пришел с высоким развитием, будет развиваться в ходе школьного обучения лучше всех. Оказывается, что он будет последним, школа оказывает неблагоприятное действие на его умственное развитие, снижая его темп. Больше всего выиграет от условий школьного обучения ребенок с низким IQ, и сохраняет свой темп средний ребенок.

Это парадоксальное положение вызвало к жизни ряд исследований, которые пытались объяснить, каким образом ребенок, приходящий в школу с наилучшим умственным развитием, оказывается в ходе школьного обучения последним — худшим по динамике умственного развития. Парадокс этот усложняется еще больше, если сопоставить эти данные со школьной успешностью. Как же распределяются эти три группы детей в отношении школьной успешности? Известно, что существует высокая корреляция между высоким IQ и успешностью. Кто будет в школе учиться лучше, кто по учебе будет первым? Оказывается, что на первом месте все-таки будут первые по IQ, на втором месте — вторые и на третьем месте — третьи, т. е. наш столбец опять опрокидывается, возвращается к тому виду, какой мы имели на пороге школы. Получается, что можно быть первым по умственному развитию на пороге школы и последним по темпу умственного

развития в ходе школьного обучения и снова первым по успешности в школе.

Это отношение, установленное чисто эмпирическим путем, приводит к неразрешимым трудностям и непонятым загадкам, а с другой стороны, указывает, что, по-видимому, отношения, которые существуют между ходом обучения в школе и умственным развитием ребенка, гораздо более сложны, чем это могло представляться прежде.

Разрешение этого затруднения сделалось возможным тогда, когда была исследована еще четвертая величина, которая позволила до некоторой степени разрешить противоречия, имеющие здесь место. Я имею в виду исследование, посвященное чрезвычайно важной, с моей точки зрения, для практических целей школы проблеме, которую можно было бы назвать проблемой относительной успешности. Я сейчас поясню, что мы здесь имеем в виду. Представьте себе, что кого-нибудь из нас, взрослых, поместили в какой-нибудь из школьных классов, например, во второй или четвертый. Я думаю, что каждый из нас окажется в этом классе первым учеником по абсолютной успешности, т. е. школьные требования, по-видимому, мы с вами будем выполнять лучше, чем дети, учащиеся в этом классе, и, несомненно, будем поставлены по абсолютной школьной успешности на первое место. Но приобретаем ли мы что-нибудь в школе, научимся ли мы чему-нибудь? Ясно, что мы выйдем с теми же знаниями, с которыми мы туда поступили. Очевидно, что, с точки зрения относительной успешности, т. е. того, что мы приобрели за год, мы окажемся не только не на первом месте, но на самом последнем. Можно с уверенностью сказать, что самый последний из всех неуспевающих учеников этого класса по относительной успешности будет выше нас. Таким образом, мы видим на этом примере, что абсолютная успешность еще ничего не говорит об успешности относительной.

Стали исследовать положение вещей, например, беглости чтения. Мы знаем, что в школу ребята поступают с разным уровнем знания — одни умеют читать 20 слов в минуту, другие умеют читать 5 слов в минуту. Первые, закончив год обучения, умеют читать уже 30 слов в минуту, а вторые умеют читать 15 слов в минуту. По абсолютной успешности учитель

будет считать лучшим учеником, конечно, ученика первой категории. А по относительной успешности эти ученики успели увеличить беглость чтения в полтора раза, в то время как ученики второй группы — в три раза, т. е. относительная успешность вторых по сравнению с первыми больше, тогда как абсолютная успешность их в два раза меньше по сравнению с первыми. Такое несоответствие абсолютной успешности с относительной поставило целый ряд очень важных проблем.

Относительная успешность нигде не приобретает такого значения, как в школе для умственно отсталых детей, ибо мы там имеем детей с абсолютной неуспешностью. Нам всегда важно в отношении этих детей учесть относительную успешность. Эта проблема нигде так широко не может быть применена, как в двух направлениях. Во-первых, в школах для умственно отсталых детей и в проблеме недостаточной успешности. В школе ряд детей получает двойки изо дня в день, двойки выводятся в четверти, а иногда и в окончательных годовых итогах, т. е. имеется особая группа двоечников. Эта группа представляет собой неуспевающих детей с точки зрения абсолютной успешности. Но ведь сама по себе двойка есть только отрицательное описание состояния знаний программы у этих детей, но она не говорит, что же эти дети вообще получили в школе. Когда я начал их исследовать, то они, оказывается, распадаются на две неодинаковые группы. Некоторые двоечники являются такими двоечниками, которые не успевают и по относительной успешности, а другие двоечники оказываются неуспевающими по абсолютной успешности, все же со средней, иногда даже, правда редко, высокой относительной успешностью. Надо различать ребят, которые абсолютно не успевают, и ребят, которые относительно не успевают. Практически это очень важно. В некоторых школах и педологических лабораториях выработалось практическое правило, что во вспомогательную школу надо переводить только такого ученика, который систематически обнаруживает не только абсолютную неуспешность, но и относительную. Ученик же, который обнаруживает абсолютную неуспешность при некоторой относительной успешности, по сравнению с классом, нуждается в изменении условий внут-

ри школы, но не в выводе из этой школы. Это важное практическое правило я дальше постараюсь объяснить и с теоретической стороны, с точки зрения экспериментального анализа.

Учет относительной успешности приобретает первостепенное значение в отношении школьного движения неуспевающих учеников в массовой школе и продвижения учеников во вспомогательной школе. Относительная успешность имеет не менее важное значение и для всякой массовой школы в отношении всех учеников, ибо часто обнаруживается относительно малая успешность ученика, который с точки зрения абсолютной успешности идет впереди класса. Таким образом, относительная успешность впервые раскрывает глаза учителю на то, сколько приобретает каждый из его учеников, и тогда оказывается, что среди всех групп детей с высоким, средним и низким умственным развитием есть дети с высокой успешностью и с низкой относительной успешностью. Отсюда возникла проблема: от чего же зависит эта относительная успешность?

Для того чтобы ответить на этот вопрос, укажу только на последний столбец таблицы. Исследования показали, что если мы выстроим детей этих трех групп в известный ряд, сверху донизу по их относительной успешности, то получится следующая чрезвычайно интересная картина. На первом месте по относительной успешности окажутся третьи, на втором месте окажутся первые, и на третьем месте окажутся вторые в основной своей массе. Хотя мы не имеем здесь такого симметрического соответствия, как в первых трех случаях, но если мы на минуту отвлечемся от вторых, которые представляют самых сложных и малоизученных ребят, и возьмем только первых и третьих, то увидим, что первые и третьи переменили свои места. Если по абсолютной успешности первые шли впереди, а третьи были в конце, то по относительной успешности третьи идут впереди, а первые — в конце.

Обнаруживаются интересные зависимости между уровнем умственного развития ребенка на пороге школы и его абсолютной успешностью и между динамикой умственного развития ребенка и его относительной успешностью.

Перейдем к исследованиям, которые позволили бы ответить на вопрос об этих очень сложных отношениях. Само собой разумеется, невозможно исчерпать все многообразие вопросов, которые возникают, потому что потребовалась бы целая книга, для того чтобы изложить все относящиеся сюда проблемы и результаты. Наша задача — указать на два-три основных момента, которые разъяснят нам в главном эти отношения, укажут путь, по которому надо идти, чтобы практически использовать диагностику умственного развития в интересах школьного дела, и которые могут иметь непосредственное актуальное практическое значение для нашей нормальной и вспомогательной школы буквально с сегодняшнего и завтрашнего дня.

Первый вопрос, который возник и решение которого дает хотя бы приблизительный ответ на вопрос об этом важном взаимоотношении, был вопрос о так называемой зоне ближайшего развития. При исследовании умственного развития ребенка принято считать, что показательным для детского ума является только то, что ребенок может сделать сам. Мы даем ребенку ряд тестов, ряд задач различной степени трудности, и по тому, как и какой степени трудности решает ребенок задачу, мы судим о большем или меньшем развитии его ума. Принято думать, что показательным для степени развития детского ума является разрешение ребенком задач самостоятельно, без посторонней помощи. Если же поставили ему наводящие вопросы или показали, как надо решить задачу, и ребенок после показа решил ее или если учитель начал решать задачу, а ребенок ее закончил или решил ее в сотрудничестве с другими детьми — короче, если ребенок чуть-чуть уклонился от самостоятельного решения задачи, то такое решение не является уже показательным для развития его ума. Эта истина была настолько общеизвестна и утверждена здравым рассудком, что в течение 10 лет самым глубоко-мысленным ученым не приходила в голову мысль о правильности предположения, что показательным для детского ума и его развития является только то, что ребенок может делать сам, и не является ли в некоторой степени еще более показательным то, что ребенок может делать при помощи других.

Представим себе самый простой случай, который я беру из исследований и который является прототипом всей проблемы. На пороге школьного возраста я исследую двух детей. Один и другой имеют 10 лет от роду и 8 лет по своему умственному развитию. Могу я сказать, что эти дети являются однолетками по уму? Конечно. Что это значит? Это значит, что они самостоятельно решают задачи такой степени трудности, которая приноровлена по стандарту к восьмилетнему возрасту. На этом исследование заканчивается, и люди представляют себе, что дальнейшая судьба умственного развития детей и судьба их обучения в школе будет одинакова, поскольку она зависит от ума. Конечно, если она зависит от других причин, например, если полгода один все время болел, а другой посещал без пропусков, то дело другое, но вообще-то судьба этих детей должна быть одинакова. Теперь представьте себе, что я не прекращаю исследования в ту минуту, когда я получил этот результат, а только начинаю его исследование. Это значит, что дети у меня оказались восьмилетками, что они решили задачи до 8 лет, а дальше они решать задачи не могут. В дальнейшем решении я им показываю различные способы. Разные авторы и разные исследователи применяют в разных случаях разные приемы показа. Или целиком показывают ребятам, как надо решать задачу, и предлагают им повторить, или начинают решать и предлагают ребенку закончить, или дают наводящие вопросы. Одним словом, разными путями мы предлагаем ребенку решить эту задачу с нашей помощью. При таких условиях оказывается, что первый ребенок решает задачи до 12 лет, а второй до 9 лет. Одинаковые ли это дети по уму теперь, после дополнительного исследования?

Когда был впервые найден этот факт, когда было показано, что дети с одинаковым уровнем умственного развития под руководством педагога способны к обучению в совершенно различных размерах, стало ясно, что эти дети не являются однолетками по уму и, очевидно, их судьба в ходе обучения должна быть различной. Вот эту разницу между 12 и 8, между 9 и 8 мы называем зоной ближайшего развития. Эмпирически ясно, что ребенок, имея 8 лет, способен решить задачу с помощью на 12 лет, а другой — на 9 лет.

Поясним это понятие зоны ближайшего развития и ее значение. Условимся назвать, как это становится все больше общепринятым в современной педологии, уровнем актуального развития ребенка тот уровень, которого достиг ребенок в ходе своего развития и который определяется с помощью задач, решаемых ребенком самостоятельно. Следовательно, уровнем актуального развития и будет умственный возраст в обычном смысле, в каком он употребляется в педологии. Мы сейчас отказываемся в педологии от того, чтобы именно это назвать умственным возрастом, потому что, как мы видели сейчас, это не характеризует умственного развития. Зона ближайшего развития ребенка — это расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, разрешаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития ребенка, определяемым с помощью задач, решаемых ребенком под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными его сотоварищами.

Что такое уровень актуального развития? Если с точки зрения самого наивного человека спросить, что такое уровень актуального развития, проще говоря — о чем говорят задачи, которые ребенок решает самостоятельно, то самым обычным будет ответ, что уровнем актуального развития ребенка определяются уже созревшие функции, плоды развития. Ребенок умеет самостоятельно делать то-то, то-то и то-то, значит, у него созрели функции для того, чтобы делать самостоятельно то-то, то-то и то-то. А зона ближайшего развития, определяемая с помощью задач, которые ребенок не может решить самостоятельно, но с помощью решает, что она определяет? Зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания, функции, которые созреют завтра, которые сейчас находятся еще в зачаточном состоянии; функции, которые можно назвать не плодами развития, а почками развития, цветами развития, т. е. тем, что только-только созревает.

Уровень актуального развития характеризует успехи развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день. Созревание функции, созревание ума ребенка совершаются или внезапно, вдруг, как выстрел из ружья, или

это процесс, который вырастает медленно, имея много скачков, зигзагов? Короче говоря, есть ли начало, середина и конец этого развития? Конечно, есть. Развитие ума ребенка — это не более простой процесс, чем развитие боба или гороха на огороде, а ведь и там садовник задолго до плода умеет видеть те стадии, которые ведут к появлению плода, и плох был бы тот садовник, который умел бы только по урожаю, по результатам судить о состоянии растения, за которым он наблюдает. Так же беден педолог, который не умеет определять ничего другого, кроме того, что уже произошло в развитии, т. е. кроме того, что подытоживает вчерашний день развития.

Таким образом, зона ближайшего развития вооружает педолога и педагога возможностью понимать внутренний ход, самый процесс развития и определять не только то, что уже в развитии завершено и принесло свои плоды, но и то, что находится в процессе созревания. Зона ближайшего развития позволяет предсказывать, что будет в развитии завтра. Сошлемся только на одно исследование относительно дошкольного возраста, которое показывает, что то, что сегодня лежит в зоне ближайшего развития, завтра будет на уровне актуального развития, т. е. то, что ребенок умеет делать сегодня с помощью других, завтра он будет уметь делать сам. Важно определить не только то, что ребенок умеет делать сам, но и то, что он умеет делать с помощью других, потому что если точно известно, что он сегодня может делать с чужой помощью, то тем самым известно, что он будет делать завтра сам. Американская исследовательница Мак-Карти показала в отношении дошкольного возраста, что если ребенка от 3 до 5 лет подвергнуть исследованию, то у него окажется группа функций, которую ребенок уже имеет, но есть и другая группа функций, которой ребенок самостоятельно не владеет, но владеет под руководством, в коллективе, в сотрудничестве. Оказывается, что эта вторая группа функций в возрасте от 5 до 7 лет находится в основном на уровне актуального развития. Этим исследованием показано, что то, что ребенок умеет в 3—5 лет делать только под руководством, в сотрудничестве и коллективно, тот же самый ребенок от 5 до 7 лет умеет делать самостоятельно. Таким образом, если бы определяли

только умственный возраст ребенка, т. е. только функции созревшие, то мы знали бы итог прошедшего развития, а если мы определили функции созревающие, то мы можем сказать, что будет с этим ребенком между 5 и 7 годами, при сохранении тех же условий развития.

Таким образом, исследование зоны ближайшего развития сделалось одним из сильнейших орудий педологических исследований, позволяющих значительно повысить эффективность, полезность, плодотворность, применение диагностики умственного развития к разрешению задач, выдвигаемых педагогикой, школой.

Попытаемся теперь ответить на вопрос о том, каким образом возникает указанное выше противоречие, являющееся симптомом очень сложных отношений, существующее между ходом умственного развития ребенка и ходом школьного продвижения. Невозможно затронуть все или даже самые глубокие проблемы. Остановимся поэтому на двух моментах. Во-первых, на зоне ближайшего развития. Приведем конкретное исследование. Мы с вами уже видели, что дети с одинаковым IQ могут иметь неодинаковую зону ближайшего развития. Дети по IQ разделяются на три группы, но эти группы, в свою очередь, могут быть подразделены по зоне ближайшего развития. Назовем группой «А» детей, у которых зона ближайшего развития больше трех лет, и назовем группой «В» детей, у которых зона ближайшего развития меньше двух лет. Понятно, что такие дети категории А и В оказываются среди детей всех групп по IQ. Можно иметь высокий IQ и низкую зону ближайшего развития, и наоборот. Представьте себе, что я подберу для опыта четырех учеников в школе для того, чтобы проследить динамику их умственного развития в ходе школьного обучения и их относительную успешность. Первый ученик (см. таблицу) обозначается у меня здесь римской единицей из категории А, т. е. это ребенок с высоким IQ и с большой зоной ближайшего развития. Второй ученик — римская единица, категория В — это ребенок с высоким IQ и с низкой зоной ближайшего развития. Третий — будет римское три, категория А — ребенок с низким IQ и с большой зоной ближайшего развития, и четвертый будет римская тройка, категория В, с низким IQ и с малой

зоной ближайшего развития. Первый и второй, третий и четвертый сходны по IQ, но различны по зоне ближайшего развития. Первый и третий, второй и четвертый сходны по зоне ближайшего развития, но различны по IQ (таблица II).

ТАБЛИЦА II

1.	I	A	Высокий IQ.....	Большая зона
2.	I	B	» ».....	Малая »
3.	III	A	Низкий IQ.....	Большая »
4.	III	B	» ».....	Малая »

Если мы хотим выяснить, какой из признаков оказывается наиболее важным, то сравним детей, которые сходны в одном признаке и различны в другом, и поставим вопрос: между какими школьниками окажется больше сходства в динамике умственного развития и относительной успешности — между первым и вторым, третьим и четвертым или между первым и третьим, вторым и четвертым, т. е. что оказывается важнейшим фактором, определяющим динамику умственного развития и относительную успешность учеников? Если равен IQ, то тогда должны быть сходны первый и второй, третий и четвертый; если сходство в зоне ближайшего развития, тогда должны оказаться более сходными первый и третий, второй и четвертый. Мы взяли для пояснения четырех детей, но, разумеется, опыты ведутся в массовом порядке, и здесь могут быть взяты не четверо детей, а сорок, четырехста или даже — четыре тысячи, лишь бы они распадались на эти четыре группы.

Результаты этого исследования показали, что значительно большее сходство в динамике умственного развития и относительной успешности оказывается не между первыми и вторыми, третьими и четвертыми, а между первыми и третьими, вторыми и четвертыми, чем было показано, что для динамики умственного развития в школе и для относительной успешности ученика более важным, более влиятельным, более могущественным моментом оказывается не уровень умственного развития на сегодняшний день, а зона ближайшего развития. Короче говоря, для динамики умственного развития и для школьной успешности оказываются не столь

существенными функции, созревшие на сегодняшний день, которые являются не больше как предпосылкой, сколько функции, находящиеся в стадии созревания. То, что созревает, оказывается более важным.

Когда путем длительных усилий научной мысли открывается какой-нибудь закон, то кажется, что и так это можно было понять. Ведь школа всегда работает не над тем, над чем мы работаем, тестируя ребят. При поступлении в школу мы требуем, чтобы ученик сделал то, что он умеет сам, а учитель начинает работать так, что все время ребенок переходит от того, что он умеет, к тому, чего он не умеет. Уже из этого чисто эмпирического анализа хода школьного обучения видно, что школьное обучение должно было определяться гораздо больше не тем, что ребенок умеет делать сам, сколько тем, что ребенок умеет делать под руководством.

Еще проще. Существенным для школы является не столько то, чему ребенок уже научился, сколько то, чему он способен научиться, а зона ближайшего развития и определяет ближайшим образом, каковы возможности ребенка в смысле овладения тем, чем он еще не владеет, под руководством, с помощью, по указанию, в сотрудничестве. Но исследования на этом не останавливаются, они идут дальше и касаются еще одной интересной проблемы, на которой я остановлюсь как на последней при изучении этих исследований, чтобы знать пути, по которым нужно идти, чтобы затем перейти к некоторым выводам.

Начнем с конкретного исследования над первыми группами, которое проводилось и которое я близко знаю. Назовем категорией С детей грамотных, попадающих в группу грамотных, и неграмотных, попадающих в группу неграмотных. С — это та группа ребят, которые попадают в группу тех же детей, как и они сами. И назовем категорией D детей, которых здесь, в Москве, и в Ленинграде не очень много, но в провинции — огромное количество, т. е. где грамотные попадают в группу неграмотных и неграмотные попадают в группу грамотных. Я думаю, что вы согласитесь со мной, что эти категории С и D имеют своих представителей среди всех групп — первых, вторых, третьих и четвертых, с низким и высоким IQ. Продолжим опыты в отношении этих категорий,

точно повторив наши рассуждения, которые мы делали в отношении категорий А и В. Возьмем четырех ребят. Опять вместо четырех мы могли бы взять 400, 4000 — так это и делается. Первые будут обозначены римской единицей из категории С, вторые — римской единицей из категории D, третьи — римской тройкой из категории С и четвертые — римской тройкой из категории D (см. таблицу III).

ТАБЛИЦА III

1.	I	C	Высокий IQ	Грамотные в грамотной группе или неграмотные в неграмотной
2.	I	D	Высокий IQ	Грамотные в неграмотной группе или неграмотные в грамотной
3.	III	C	Низкий IQ	Грамотные в грамотной группе или неграмотные в неграмотной
4.	III	D	Низкий IQ	Грамотные в неграмотной группе или неграмотные в грамотной

Теперь спросим себя — по динамике умственного развития и по относительной школьной успешности, между какими детьми окажется больше сходства — между первыми и вторыми, которые сходны по IQ, но не по группе, третьими и четвертыми или между первыми и третьими и вторыми и четвертыми? Ведь каждый из этих детей сходен в одном признаке — с одним и в другом признаке — с другим. Какой из этих признаков окажется более влиятельным в смысле определения школьной судьбы и динамики умственного развития ребенка? Исследование показывает, и на этот раз гораздо более значительно и выразительно, чем в случае зоны ближайшего развития, что сходство оказывается гораздо большим между первыми и третьими, вторыми и четвертыми, чем между первыми и вторыми, третьими и четвертыми. Это значит, что для динамики умственного развития в школе и для продвижения ребенка в ходе школьного обучения является определяющей не столько величина сама по себе IQ, т. е. уровень развития на сегодняшний день, сколько отношение уровня подготовки и развития ребенка к уровню требований, которые предъявляются школой. Эту последнюю величину — уровень требований, предъявляемых школой, предложили в педологии называть сейчас идеальным умственным возрастом. Мне ка-

жется — это чрезвычайно важное понятие. Представьте себе, ребенок попадает в четвертый класс. Какой умственный возраст нужен ему для того, чтобы идеально учиться в этом классе, т. е. идти первым учеником и максимально приобретать в смысле обучения и умственного развития?

Мы можем чисто эмпирически, изучая лучших учеников различных классов, вывести этот идеальный возраст. Мы можем сделать, как другие исследователи, — мы можем перевести уровень требований, которые предъявляются этим школьным классом, в педологический возраст. Этот вопрос методики очень сложный и принципиальный, я не буду его касаться. Во всяком случае, я думаю, вы понимаете, что значит — *идеальный умственный возраст* данного класса. Это та степень и тот характер умственного развития ребенка, которые позволяют ему идти с максимальным успехом, справляясь с требованиями, предъявляемыми обучением в этом классе. Так вот оказывается, что определяющей величиной и самой чувствительной из всех, которые установило педологическое исследование, на сегодняшний день является отношение между идеальным умственным возрастом данного класса и реальным умственным развитием и реальной подготовкой учеников, работающих в этом классе. Это отношение между тем и другим и есть оптимальное отношение, т. е. не всякие отношения здесь благоприятны, а только отношения, находящиеся в известных пределах, как температура 37°. Если это отношение нарушено в сторону увеличения или уменьшения хода умственного развития ребенка, то и ход его относительной школьной успешности оказывается нарушенным. Правда, здесь нарушение неодинаковое, т. е. не все равно, будет ли это отношение снижено в сторону ученика или снижено в сторону школы, не все равно, попадет ли неграмотный к грамотным, где у него будут очень трудные условия обучения и где идеальный возраст будет очень превосходить реальный, или грамотный попадет к неграмотным, где идеальный возраст будет отставать, правда, не в одинаковой степени. Все же там и здесь мы получим известные нарушения.

Вот первые данные, которые послужили поводом к специальному исследованию. Оказывается, сходство существует не только между первыми и третьими — это легко понять,

потому что грамотные попали к грамотным, а неграмотные к неграмотным, т. е. относительно они находятся в одинаковых условиях, но, оказывается, есть приблизительно такое же сходство между вторыми и четвертыми.

Что такое вторые? Вторые — это ребята с высоким IQ, грамотные, попавшие к неграмотным, и неграмотные, попавшие к грамотным. И среди вторых и среди четвертых есть и те и другие. Тут вопрос становится более трудным. Мы представляем себе, что грамотному у неграмотных, должно быть, очень легко учиться. Он может посвистывать, ничего не делать и все-таки идти первым учеником, а неграмотным у грамотных не под силу тянуться за классом. Неграмотный будет работать и все-таки не угонится. Так вот оказывается, что, поднимете ли вы расхождение между идеальным возрастом и реальным вверх или понизите его вниз, — для относительной успешности и для относительной динамики умственного развития это окажется задержкой не в равной степени, но все-таки задержкой. Это можно себе представить с точки зрения простого анализа. Что, грамотный в классе неграмотных научится чему-нибудь в смысле грамоты? Чрезвычайно малому, так же как неграмотный у грамотных научится чрезвычайно малому.

Из этого и из целого ряда других исследований возникла мысль относительно того, что, по-видимому, существуют оптимальные дистанции, оптимальные расхождения между идеальными возрастaми, т. е. между требованиями, которые предъявляет класс к умственному развитию, и между реальным умственным развитием. Обучение должно непременно предъявлять более высокие требования, должно опираться не на созревшие функции, а на созревающие. Как говорит Оуэлл, только такое обучение хорошо в детском возрасте, которое забегает по дороге развития вперед, т. е. которое тянет за собой развитие, пробуждает к жизни, организует и ведет процесс развития, но только отталкивается от него, а не опирается на готовые, созревшие функции. Если это понять в том смысле, что идеальный возраст приближается очень тесно или станет даже ниже реального возраста или этот реальный возраст опустится очень низко, так что расхождение будет слишком большим, то динамика умственного развития

будет страдать и в первом и во втором случае. Нам надо ответить на вопрос: а какова же эта дистанция, чем определяются эти оптимальные условия для умственного развития ребенка? Можно ли это определить? Как реально определить — каково же расхождение, или, как говорят педагоги, какова зона сильной трудности школьного обучения для ребенка? Всякий знает, что слишком легкое обучение и слишком трудное обучение одинаково малоэффективны. А какова эта оптимальная зона, чем она определяется? Такие попытки были сделаны. Они установили это в единице умственного возраста ребенка, в единице программного материала, в единице школьных годов и т. д., но общий итог этих исследований, мне кажется, получил свое окончательное выражение в исследованиях, которые не так велики по статистическим материалам, где работали с индивидуальными случаями, но которые прямо ответили на этот вопрос таким образом, что объяснили смысл всех этих эмпирических исследований. Вопрос оказался очень прост. Оказывается, что это расхождение совершенно совпадает с зоной ближайшего развития ребенка. Если реальное умственное развитие ребенка 8 лет, то оказывается, что идеальным возрастом класса для него является 10 лет. Идеальный возраст школьного класса для данного ребенка совпадает с зоной его ближайшего развития. Тогда, когда это совпадение имеет место, мы имеем оптимальные условия его развития.

Когда вспоминаешь, каким сложным путем пришла человеческая мысль к определению этого закона, то думаешь, что он, собственно говоря, мог бы стать нам ясным из простых соображений, во всяком случае, такая догадка каждому из нас должна была прийти, а между тем величайшие исследователи не догадывались об этом. Мы только что говорили с вами о том, что школа обучает ребенка не тому, что он уж умеет делать, а тому, что он умеет делать под руководством, а зону ближайшего развития мы определили как такой показатель ума, который основывается на том, что ребенок умеет делать под руководством. Следовательно, зона ближайшего развития и должна определять эти оптимальные условия. Таким образом, анализ зоны ближайшего развития делается не только великолепным средством для прогноза судьбы ум-

ственного развития и динамики относительной успешности в школе, но и прекрасным средством для комплектования классов, для того чтобы действительно для ребят определились эти четыре величины: уровень умственного развития ребенка, зона его ближайшего развития, идеальный возраст класса и отношение между идеальным возрастом класса и зоной ближайшего развития. Это дает в наши руки лучшее средство для решения вопроса относительно комплектования классов. Я позволю себе на этом закончить изложение чисто фактической стороны моего доклада, потому что он не преследовал никаких других целей, кроме ознакомления с состоянием вопроса о диагностике умственного развития за последние 10 лет.

В заключение остановлюсь еще на двух моментах.

Первый вопрос — почему в классической психологии считали показателем детского ума только то, что ребенок может делать сам? Потому что существовал неправильный взгляд на подражание и на обучение. Подражание и обучение принимались за чисто механический процесс. Считалось, что если я сам дошел по опыту, то это показатель для ума, а если я подражаю, то подражать можно всему, чему угодно. Психологи разоблачили этот взгляд и показали, что подражать можно только тому, что лежит в зоне собственных возможностей человека. Если я, например, затрудняюсь в решении какой-нибудь арифметической задачи и вы передо мной начинаете решать ее на доске, то я моментально смогу ее решить, а если вы станете решать задачу из высшей математики, а я высшей математики не знаю, то, сколько бы я ни подражал, я все равно не решу этой задачи. Очевидно, подражать можно только тому, что находится в зоне собственного умственного возраста. Эту проблему очень хорошо разрешила зоопсихология. Мы этим обязаны Келлеру. Его опыты ставили себе задачей определить, доступны ли человекоподобной обезьяне операции в области наглядного мышления. Как всегда в этих случаях, возник вопрос: самостоятельно ли обезьяна сделала что-нибудь или когда-нибудь это видела? Например, она видела, как другие животные это делали или как люди пользуются палками и другими орудиями, и она им подражает. В частности, одна из келлеровских обезьян была

доставлена на остров, где находилась его станция, на палубе корабля, где она видела, как матросы швабрами натирала палубу, как они пользуются палками, шестами для того, чтобы что-нибудь закрепить или снять что-нибудь наверху. Возникла мысль, в частности, у одного немецкого психолога о том, можно ли сказать, что то, что обезьяна делает, она делает с умом, может быть, она подражает. Для этого Келлер поставил специальные опыты, чтобы выяснить, чему обезьяна может подражать. Оказывается, что обезьяна, когда она должна подражать движениям, выходящим за пределы ее умственного развития, попадает в такое печальное положение, как я, если бы оказался перед необходимостью подражать решению задачи из высшей математики, не зная ее, т. е. оказывается, что обезьяна умеет с помощью подражания решать только такие по степени трудности задачи, которые она решает и сама. Но замечательным является факт, которого Келлер не учел, — именно тот, что обезьяну с помощью подражания невозможно обучить в человеческом смысле слова, невозможно развить у нее интеллект, потому что у нее нет зоны ближайшего развития. Та степень трудности, которую она дает в отношении собственного решения, определяет и степень трудностей, которые она дает по подражанию, т. е. обезьяна не может по состоянию своего ума, под руководством и с помощью обучения, развить в себе способность самостоятельно решать аналогичные задачи, т. е. обезьяну можно многому научить путем тренировки, используя ее механические навыки, или скомбинировать ее интеллектуальные навыки, например, научить ездить на велосипеде, научить другим повадкам, но сделать умнее, т. е. научить самостоятельно решать ряд более умных задач, — нельзя. Вот почему у животных обучение в человеческом смысле слова, которое предполагает, по видимому, специфическую социальную природу, вращение ребенка в умственную жизнь окружающих, — невозможно. Нашлись такие последователи Келлера, которые утверждали, что и у ребенка дело обстоит таким образом, что у него подражание не выходит за пределы его собственного возраста, но, конечно, самая легкая критика показала, что это — абсурдное положение. Мы знаем, что у ребенка все его развитие и обучение основаны на том, что он под руководством

может научиться, может сам становиться умнее не только путем тренировки, как обезьяна, но может научиться и новому типу индивидуальных действий. Однако один из сотрудников Келлера высказал мнение, основанное на чистом предрассудке, которое, однако, укрепилось в науке на несколько лет. Мысль этого сотрудника заключалась в том, что обезьяна не имеет расхождения между своим умственным уровнем в процессе подражания и самостоятельного решения задачи. Человеческий ребенок имеет этот уровень расхождения, но этот уровень расхождения должен быть константным, т. е. постоянным. Если ребенок имеет умственный уровень восьмилетнего ребенка, т. е. решает самостоятельно задачи на 8 лет, то под руководством он может решать задачи на 10 лет, т. е. зона ближайшего развития должна всегда определяться уровнем его актуального развития.

Если бы это было так, то для нас было бы излишним изучать в каждом отдельном случае эту зону ближайшего развития, потому что она была бы одинаковой, но экспериментальные данные показали, что могут быть два восьмилетка, и у одного зона ближайшего развития в 10 лет, а у другого — в 9. Зона ближайшего развития, таким образом, не является константной.

Теперь хочу показать, как затронутые мной сегодня вопросы могут быть на деле использованы для решения практических задач. Я здесь буду очень схематичен, потому что приложение каждой из этих проблем к задачам обучения бесконечно сложно и многообразно и потребовало бы особого рассмотрения. Вернемся к нашей таблице. Что выяснилось с помощью тех условий, которые я вам показал в этой таблице, в этом противоречии? Мне кажется, немного, но кое-что выяснилось. Можно ли ставить в общей форме вопрос о том, какова должна быть успешность ребенка с высоким IQ и динамика его умственного развития? Мы видели, что есть дети с разной зоной ближайшего развития, затем есть дети с различным отношением к требованиям школьного класса, а дальше, если мы скомбинируем это, то окажется, что имеется много различных групп. Безразлично ли это для динамики умственного развития и для относительной успешности? Нет, это самые существенные признаки. Оказывается, что

все эти группы, разбитые нами по IQ, неоднородны и что все закономерности, которые здесь получены (табл. I), суть закономерности чисто статистического порядка, которые не вскрывают, а затемняют истинные закономерности, ибо при подсчитывании качественно разнородных вещей нельзя вывести общий закон.

Можно ли вывести общее правило, что ребята с высоким IQ имеют тенденцию этот высокий IQ терять в школе? Нельзя, потому что надо учитывать, какие это дети, грамотные, неграмотные и т. д. А почему все-таки получается эта статистическая закономерность? Я поясню это простым примером. Что такое IQ? Это симптом, признак. Но разве мы знаем, какой это признак, по каким причинам он возник? Возьмем медицину, где мы имеем дело с симптомами. Можно ли вывести такой закон, что большинство людей с кашлем излечиваются сами, без всяких лекарств и без врачей, если сидят дома в течение от трех до семи дней? Я думаю, что если я возьму, например, октябрь или ноябрь месяцы, когда люди с кашлем — это в большинстве гриппозные больные, то можно ли вывести отсюда закон? Нет, закон будет неправилен, он получится случайно. Если я возьму больных в какой-нибудь внутренней клинике, где лежат туберкулезные больные с кашлем, то ясно, что выработанный мною закон будет неверен, или если я возьму май месяц, когда людей, больных гриппом, меньше, ясно, что будет другой закон. Значит, статистическая закономерность может получиться и тогда, когда мы случайно возьмем разнородную группу, где большинство будет принадлежать к определенному типу, и закон будет относиться к этой группе, а мы ошибочно принимаем его за общий закон.

Почему дети с высоким IQ имеют тенденцию на протяжении четырех лет начальной школы терять свой высокий IQ? Большинство детей, которые приходят с высоким IQ, больше 70%, — это не выдающиеся дети по отношению к другим по своей одаренности, а дети, росшие в благоприятных условиях. Известно, что в Германии ребят начинают обучать в 6 лет, у нас — в 8 лет. Мы знаем, что ребенок в 6 лет способен проходить начатки школьной мудрости — грамоту, счет, чтение и письмо. Один ребенок растет в семье культурной, где есть

книжки, где ему показывают буквы, где ему читают вслух, а другой ребенок живет в семье, где он никогда не видел печатной буквы. Мы тестируем ребят с помощью тестов Бине и других, которые приурочены к школьным знаниям, к школьным умениям ребят. Удивительно ли, что дети, приходящие из более культурной семьи, дают высокий IQ? Удивляться надо бы обратному. Откуда же эти дети получают свой высокий IQ? Они его получают за счет зоны ближайшего развития, т. е. они раньше пробегают свою зону ближайшего развития, а потому они оказываются с относительно малой зоной развития, так как они ее в некоторой степени использовали. По моим данным изучения двух школ, таких детей больше 57%.

Что происходит с этими детьми? Во-первых, это дети по самому типу умственного развития с малой зоной ближайшего развития, следовательно, они должны учиться в школе плохо, т. е. они должны дать в школе плохую динамику. За счет чего эти дети получили высокий IQ? За счет хороших условий, культурного развития, а в школе эти условия нивелируются. Когда проходят четыре года школьного обучения, то дети с низким IQ и высоким IQ имеют естественную тенденцию к сближению, т. е. низкий IQ, который обусловлен у нас плохими условиями, в школе увеличивается, потому что для этого ребенка условия резко изменились к лучшему. Для детей же, которые росли в привилегированных условиях, условия относительно ухудшаются, они нивелируются, и, естественно, если этих детей 57%, то этот закон статистически будет оправдан, но будет ли он законом в такой же мере, как если бы мы вывели его как в отношении кашля, где случайно будет преобладать та или иная группа? Конечно, нет.

Таким образом, впервые становится возможным от грубо статистических, нерасчлененных, разных качественных величин перейти к более глубокому анализу вопроса.

Практическое применение вопросов, которые я сегодня затронул, мне кажется, идет по самым разным и довольно широким направлениям. Прежде всего оно имеет первостепенное значение при всех вопросах диагностики, при отборе умственно отсталых, при учете успеваемости, при анализе неуспеваемости как частичной, так и общей, при выявлении

латентной успеваемости относительно двоечников и выявлении неуспевающих учеников, а также при решении вопроса комплектования класса, при решении вопроса о том, насколько пребывание ребенка в школе содействует не только тому, что ребенок научается чему-то, но и тому, что достигается одна из главных задач политехнической школы: быть орудием всестороннего развития ребенка. Короче говоря, мне кажется, что труднее назвать такие практические школьные проблемы, которые не связаны с этими вопросами, чем назвать вопросы, которые с этим связаны. Мне кажется, что если мы перейдем от традиционной постановки вопроса о том, созрел или нет ребенок для обучения в данном возрасте, к более глубокому анализу умственного развития ребенка в школьном обучении, то все вопросы педологии и в нормальной и во вспомогательной школе станут по-иному.

4

К вопросу о многоязычии в детском возрасте!¹

Вопрос о многоязычии в детском возрасте выдвигается сейчас как один из самых сложных и запутанных вопросов современной психологии, с одной стороны, а с другой — как проблема исключительной теоретической и практической важности. Последнее едва ли нуждается в пояснениях.

Наличие огромных масс населения в самых различных странах, которые поставлены в такие условия, когда пользование двумя или несколькими языками становится жизненной необходимостью не отдельных лиц, но всей массы, наличие условий, при которых школа вынуждена прибегать к обучению детей нескольким языкам, говорит само за себя. Особенно важное практическое значение приобретает вопрос в условиях нашего Союза, где множество народностей переплетено в географическом, экономическом и социально-культурном отношениях до такой степени плотно и тесно, что проблема двух языков и обучение двум языкам является

¹ Статья написана в 1928—1929 гг.

положительно самой актуальной проблемой практической педагогики и культурной работы в этих областях вообще.¹

Наряду с этой практической важностью вопрос имеет и свою теоретическую сторону. Известно, какое центральное значение для развития детского мышления и для всего психического формирования ребенка имеет факт речевого развития. Обучение двум языкам представляет своеобразную форму детского развития. Выяснить законы, которым подчинена эта своеобразная форма, представляет первостепенный теоретический интерес и большой важности педагогические выводы в отношении методики речевого обучения ребенка.

Неудивительно поэтому, что в самых различных странах в последнее время проблема многоязычия становится предметом серьезного и глубокого исследования. Правда, вопрос этот нельзя считать сейчас еще сколько-нибудь удовлетворительно разрешенным, и наша статья не преследует другой цели, как служить материалом к постановке вопроса и указать на настоятельную необходимость исследовательски подойти к разработке этой проблемы.

Если мы попытаемся суммировать то, что в этом отношении дают нам современные психологические исследования, мы увидим, что огромное большинство работ, касающихся интересующей нас области, разрабатывают этот вопрос с одной определенной точки зрения. Исследователей интересует в первую очередь практический вопрос о влиянии одного языка на другой и, говоря несколько шире, — содействует ли многоязычие лучшему овладению родным языком и общему интеллектуальному развитию ребенка или, наоборот, оно является тормозом, препятствием на пути к этому разви-

¹ Автор не указывает, что данная проблема в условиях нашего Союза советских республик имеет огромное политическое значение. Способствуя правильному разрешению ленинской национальной политики, овладение несколькими языками народностей СССР тем самым помогает теснейшему сближению их, росту братской солидарности и мощи нашего великого Союза. Кроме того, овладение иностранными языками для трудящихся является важным средством овладения современными достижениями передовой техники, а также способствует развитию международной пролетарской солидарности в борьбе с капитализмом (*прим. ред.*).

тию? Под этим углом зрения и проведен целый ряд исследований, на которых мы сейчас кратко остановимся.

Первым и хронологически и логически должно быть названо исследование Эпштейна, основанное на личных наблюдениях автора над полиглотами, на анкете, обращенной к целому ряду людей, которые владели несколькими языками, и, наконец, на некоторых опытах с обучением разным языкам, проведенных автором в Швейцарии. Автор исходит в своих построениях из того принципа, что психической основой языка является процесс ассоциативной связи, устанавливаемой между звуковым комплексом и соответствующим значением, т. е. предметом или идеей, названием которых является данный звуковой комплекс. Из этой основной психологической предпосылки вытекает и все дальнейшее рассмотрение вопроса. Если в основе языка лежит не что иное, как ассоциативная связь между знаком и значением, то проблема многоязычия с этой точки зрения представляется в чрезвычайно простом виде. Вместо одной ассоциативной связи мы имеем здесь две или несколько совершенно тождественных ассоциативных связей между одним значением и разными его звуковыми обозначениями в двух или нескольких языковых системах.

Экспериментальной психологией были достаточно хорошо изучены те явления, которые получили название ассоциативного торможения. Сущность этого явления заключается в том, что несколько ассоциативных связей, исходящих из одного пункта, оказывают тормозящее действие друг на друга. Если данная идея связана одновременно с двумя звуковыми обозначениями, то оба этих слова имеют тенденцию появиться вслед за данной идеей в нашем сознании. Между той и другой ассоциативной тенденцией возникает конкуренция, в результате которой побеждает наиболее сильная и привычная ассоциативная связь. Но эта победа является результатом борьбы, которая сказывается в замедлении ассоциативного процесса и в его других нарушениях. Поэтому Эпштейн устанавливает, что две или несколько языковых систем могут существовать одновременно как более или менее автономные системы, не вступая в непосредственную связь одна с другой, но оказывая друг на друга ассоциативное торможе-

ние. Различные языки, говорит он, могут каждый прямо ассоциироваться с мыслью и функционировать во всех импресивных и экспрессивных формах, независимо от родного языка. Однако между этими системами, из которых каждая связана с мыслью совершенно одинаковой ассоциативной связью, возникает антагонизм. Этот антагонизм приводит к борьбе различных ассоциативных тенденций, к смешению элементов одной системы с элементами другой, к затруднению и оскудению не только нового, но и родного языка.

Таким образом, наряду с ассоциативным торможением возникает интерференция, или смешение, и взаимодействие одной и другой систем. Это отрицательное влияние одного языка на другой выражается в чувстве затруднения, неловкости, в стилистических ошибках, смешении слов различных языков и т. д.

Но этим не ограничивается вредное влияние одного языка на другой. Полигlossия, говорит автор, неизбежно является препятствием для мышления. Благодаря конкуренции ассоциативных тенденций возникает чрезвычайно сложное взаимодействие между ними и происходит взаимное отрицательное влияние одной речевой системы на другую. Благодаря тому, что в различных языках не существует часто совершенно идентичных слов, абсолютно точно соответствующих словам другого языка, но имеется всегда некоторое различие не только в знаках, но и в значении, благодаря далее тому, что каждый язык имеет свою собственную грамматическую и синтаксическую систему, многоязычие приводит к серьезным затруднениям в мышлении ребенка. Каждый народ, говорит автор, имеет свою особую манеру, характерную для него, — группировать вещи и их качества, их действия и их отношения для того, чтобы их называть. Термины, которые кажутся нам эквивалентными, в различных языках являются таковыми только отчасти. Есть свои оттенки, значения и смысл, не переводимые прямо с одного языка на другой. Это различие в значениях оказывается чрезвычайно могущественным фактором интерференции при полигlossии. Происходит не только перенос фонетических, грамматических и стилистических особенностей одной системы в другую, но и некоторая ошибочная идентификация значений.

Это затруднение оказывается еще более значительным, чем затруднение, возникающее из-за различия в словах. В то время как включение слов другого языка встречается относительно редко, некоторое смешение идей и значений возникает чрезвычайно часто. Антагонизм идей, говорит автор, оказывается более интенсивным, чем антагонизм слов. Еще более значительным фактором взаимного торможения двух языковых систем является различие не только в идеях, обозначаемых словами разных языков, но и в объединениях этих идей.

Родной язык устанавливает у каждого индивида своеобразные процессы сцеплений идей и их конструкций, которые находят свое выражение в синтаксических формах. Эти формы приобретают исключительную ассоциативную прочность, но они оказываются различными в разных языках. Таким образом, возникает интерференция различных принципов сцеплений идей, и наряду со взаимным торможением слов и значений возникает также взаимное торможение различных способов сцепления или связей мыслей. Из этой теории Эпштейн делает практический вывод, заключающийся в том, что наименьший вред приносит пассивное пользование несколькими языками. Всякое многоязычие, по его мнению, является социальным злом, и вся задача педагога заключается в том, чтобы по возможности уменьшить или смягчить влияние этого зла на развитие ребенка. Для этого ребенок должен говорить только на одном языке, ибо активное смешение двух языков оказывается, по его наблюдениям, наиболее вредным. Поэтому понимать и читать или пассивно пользоваться многими языками есть тот практический вывод, который делает этот автор из своих исследований. Должны быть, как он выражается, импрессивная полигlossия и экспрессивная моногlossия.

Далее, вред, приносимый многоязычием, согласно этим наблюдениям, зависит не только от активной или пассивной формы пользования языком, но также и от возраста ребенка. Наиболее губительным многоязычие оказывается в раннем детском возрасте, когда у ребенка только устанавливаются первые навыки и формы мышления, когда ассоциативные связи между его мышлением и его речью являются еще не-

прочными и когда, следовательно, конкуренция других ассоциативных связей, устанавливаемых в другой языковой системе, оказывается особенно губительной для всей судьбы речевого и интеллектуального развития. Эти чрезвычайно пессимистические выводы заслуживают того, чтобы над ними задуматься.

Слабостью названной работы является ее чисто психологическая сторона. Как мы постараемся показать далее, психологическая теория связи речи и мышления, которую Эпштейн кладет в основу своего исследования, как и методы исследования, которые он применяет, не встречают своего оправдания с точки зрения современной научной психологии, а отсюда ясно, что и выводы, к которым приводят эта теория и эти методы, должны быть пересмотрены в свете более правильной теории и более адекватных методов.

Но сильная сторона этой работы, помимо острой и резкой постановки вопроса, заключается в том, что непосредственное житейское наблюдение, непосредственное самонаблюдение людей, пользующихся различными языками, и, наконец, педагогическая практика дают немало фактов, подтверждающих эти пессимистические заключения относительно взаимного торможения нескольких языков. В областях, где детское население с самого раннего возраста находится под влиянием двух различных языковых систем, когда ребенок, не усвоивший еще хорошо формы родного языка, начинает овладевать еще одним или двумя языками чужими, мы наблюдаем действительно чрезвычайно печальные, а иногда и болезненные формы речевого развития. Дети часто, особенно в неблагоприятных условиях, не овладевают до конца ни одной языковой системой в совершенстве ни с фонетической, ни с синтаксической, ни со стилистической стороны.

Родной язык засоряется примешиваемыми к нему элементами чужой речи, различные языковые формы, несогласуемые и внутренне чуждые друг другу, ассимилируются, ребенок синкретически объединяет несовпадающее значение слов в разных языках. С самого раннего возраста в его речевое развитие вмешивается новый фактор перевода мыслей с одного языка на другой, и благодаря этому возникает в зави-

симости от условий то более, то менее испорченный диалект родного и чужого языка.

Этим пессимистическим выводам Эпштейна другие психологи противопоставляют свои оптимистические выводы, основанные также на многократных наблюдениях. К сожалению, весь громадный опыт раннего обучения детей иностранным языкам с помощью гувернанток, который является неотъемлемой чертой воспитания ребенка высших классов, в целом ряде стран остался почти не изученным с психологической и педагогической сторон и является, таким образом, потерянным для науки; но чрезвычайно характерно то обстоятельство, что авторы, подходящие к проблеме многоязычия с оптимистической стороны, основываются большей частью на наблюдениях не массового, но единичного порядка и отчасти на наблюдениях за речевым развитием, протекавшим в благоприятной обстановке.

Так, в дискуссии с Эпштейном Штерн, который справедливо указывает на то, что вопрос о многоязычии не может считаться еще решенным с точки зрения психологии ребенка, противопоставлял взглядам Эпштейна другую точку зрения. По его мнению, отклонение различных языков друг от друга в смысле значения слов, синтаксиса, фразеологии и грамматики может приводить не только к явлениям ассоциативной интерференции, но что, помимо этого, оно может служить могущественным фактором, толкающим ребенка к собственным мыслительным актам, к деятельности сравнения и различения, к отдаче себе отчета относительно объема и границ понятий, пониманию тонких нюансов в значении слов.

Именно поэтому многие педагоги-лингвисты в отличие от Эпштейна утверждали, что изучение нескольких языков, отклоняющихся друг от друга, не столько ведет к торможению психического развития, сколько способствует ему, и что различие двух языков способствует лучшему пониманию родного языка.

В качестве доказательства этой точки зрения обычно ссылаются на чрезвычайно интересный опыт французского исследователя лингвиста Ронжа, который провел в течение ряда лет чрезвычайно интересное наблюдение над речевым разви-

тием собственного ребенка. Отцом ребенка был француз, а матерью — немка. В его воспитании был проделан эксперимент, который строго руководствовался принципом: один человек — один язык. Это значит, что отец всегда говорил с сыном по-французски, а мать всегда по-немецки. Все прочие окружавшие ребенка люди говорили частью по-немецки, частью по-французски, но почти всегда соблюдался тот же принцип, что каждый человек говорил с ребенком преимущественно на одном языке. Результатом этого эксперимента явилось то, что ребенок усвоил оба языка параллельно и почти совершенно независимо друг от друга. Это параллельное овладение двумя языковыми системами касается как фонетической стороны языка, так и его грамматических и стилистических форм. Особенно интересно, что звуки в различных артикуляционных системах одновременно приобретались там и здесь. На этом ребенке как бы можно было наблюдать расщепленную надвое и превращенную в два самостоятельных процесса историю речевого развития. Все фазы и стадии, характеризующие переход от первых звуков лепета к формально правильной речи, со всеми их особенностями и отличными чертами наблюдались в одинаковой последовательности как в отношении немецкого, так и французского языков, хотя в первое время немецкий язык, как язык матери, продвигался несколько быстрее вперед.

Но самым замечательным результатом этого опыта является далеко идущая независимость одной и другой языковых систем, которая возникла у ребенка относительно рано. Он в совершенстве владел одним и другим языком, и очень рано можно было наблюдать чрезвычайно интересный речевой эксперимент, когда ребенок одну и ту же мысль должен был выражать отцу и матери на разных языках.

Когда отец посылал его, говоря по-французски, передать то или иное поручение матери, ребенок выражал мысль, заключенную в поручении, на чистом немецком языке так, что нельзя было заметить никакого влияния перевода с французского, на котором ребенок только что получил это поручение. Например, отец отсылает его из своей комнаты в другую, потому что в ней холодно, и говорит ему по-французски: «Не оставайся здесь, здесь слишком холодно, иди туда». Ре-

бенок идет в другую комнату и сообщает матери по-немецки: «В папиной комнате слишком холодно».

Без смешения и интерференции протекают у ребенка процессы пользования одним и другим языком. Чрезвычайно редко наблюдается у него перенос из одного языка в другой, расстановка слов, выражений и буквальный перевод непереводимых слов. Так, например, перестановка прилагательного после существительного, которая характерна для французского языка, наблюдается у него чрезвычайно редко. Разумеется, и здесь дело не обходится без некоторого смешения элементов одного языка с другим, но что является чрезвычайно важным — это установленный экспериментально факт, что эти ошибки и смешения, характерные для детского языка вообще, составляют скорее исключение, чем правило. Уже рано у ребенка возникает сознание двуязычия. В присутствии обоих родителей называет отдельные предметы на двух языках, и только позже он начинает различать языки, обозначая их так: говорить, как мама, и говорить, как папа.

На вопрос о том, не помешало ли такое параллельное усвоение двух языков речевому и интеллектуальному развитию ребенка, Ронжа дает отрицательный ответ в самой категорической форме.

Замечательным является и тот факт, что ребенок прodelывает двойную работу при овладении обоими языками, без всякого замедления в своем речевом развитии и без всякого заметного добавочного труда, идущего на усвоение второй формы речи. Как всегда, эксперимент дает нам чистые результаты в силу тех искусственных условий, в которых протекает наше наблюдение, и в данном случае успех этого эксперимента Ронжа относит с полным основанием за счет строго выдержанного принципа: один человек — один язык. Именно эта организация речевой деятельности ребенка, по-видимому, уберегла его от интерференции, от смешения, от взаимной порчи обоих языков. Другой случай, о котором сообщает Ронжа, там, где отец и мать говорили с ребенком на разных языках, привел к совершенно иному характеру всего речевого развития и к тому, что ребенок значительно позже, чем нормальные дети, овладел с полной уверенностью обоими языками.

Включение речи в определенную и постоянную ситуацию является, по-видимому, существенным признаком, облегчающим изучение второго языка, как правильно замечает Штерн, анализирующий этот случай.

Принципиальное значение этого эксперимента чрезвычайно велико. Оно заключается в том, что была установлена принципиальная возможность овладения в самом раннем детском возрасте двумя различными языковыми системами без тех отрицательных последствий, на которые указывает в своем исследовании Эпштейн и которые можно встретить на каждом шагу, если приглядеться к практике речевого обучения и воспитания в тех областях, где дети, находясь в определенных условиях, пользуются несколькими языковыми системами.

Вместе с этим принципиальным значением эксперимент Ронжа дает и в высшей степени ценную практическую идею, которая должна, по-видимому, лечь в основу речевой педагогики при многоязычии, во всяком случае в раннем возрасте. Сущность этой идеи заключается в такой организации поведения ребенка, которая исключила бы всякую возможность смешения двух языков и создавала как бы разграниченные сферы влияния для каждого из них по принципу: один человек — один язык.

Но вопрос, поднятый Эпштейном, значительно более широк, чем тот ответ, который дает на него исследование Ронжа. В сущности, он рассматривает вопрос только с одной стороны — каким образом обучение второму языку может отразиться в благоприятную или неблагоприятную сторону на развитии родного языка.

Но остается другой, не менее важный вопрос, выходящий за пределы речевого обучения в узком смысле этого слова и касающийся связи между многоязычием ребенка и его мышлением. Как мы видели, Эпштейн и в этом отношении приходит к пессимистическим выводам. Многоязычие, по его мнению, является злом в отношении речевого развития ребенка, но еще большим злом в отношении развития его мышления. Этот фактор, тормозящий умственное развитие ребенка, приводит к смешению понятий, к спутанности сцеп-

лений и соединений мыслей, к замедлению и затруднению всего умственного процесса в целом.

Из общей психологии известно, какое огромное значение для всего интеллектуального развития ребенка имеет овладение речью, и поэтому понятно, какую тревогу за судьбу умственного развития многоязычных детей должны вызвать выводы Эпштейна, к которым присоединяются многие лингвисты. Так, Шухарт сравнивает человека, владеющего двумя языками, с луком, снабженным двумя тетивами, из которых каждая ослаблена другой. И три сердца, которыми, по преданию, владел Эней, так как он умел говорить на трех различных языках, по-видимому, были чрезвычайно малы.

Эсперенс также подвергает сомнению установившееся житейское правило, согласно которому многоязычие рассматривается как положительный фактор в умственном развитии ребенка. Он не отрицает практической пользы, приносимой таким многоязычием, но, по его мнению, эта польза покупается очень дорогой ценой.

Педагог-лингвист Огрэди говорит по этому поводу следующее: «Уверены ли психологи в том, что ранний билингвализм является выгодным в воспитательном отношении? Я слышал убедительный аргумент против обоерукости, и неужели для ребенка, изучающего знаки для предметов, действий, научающегося думать с помощью значения слов, представляет действительное преимущество, если он имеет два или три слова для одной и той же вещи? Что касается меня, я могу сказать, что я испытывал величайшие затруднения в области мышления, речи, выражения и что я должен отнести это затруднение за счет раннего билингвализма и постоянной борьбы двух языков за господство».

Наиболее далеко идущие в этом отношении авторы, углубляя вопрос с теоретической стороны, останавливаются на сближении патологических расстройств речи и тех затруднений в речи и мышлении, которые испытывает полиглот. Невропатологи указывают на чрезвычайно интересные явления, которые наблюдаются при афазии у полиглотов.

Сепп указывает на моторную афазию у полиглотов как на замечательный пример, который позволяет заключить о зависимости локализации речевых центров от порядка форми-

рования речи. У больного при разрушении определенного участка мозговой коры выпадает возможность говорить на родном языке, и в то же время речь на языке, менее употреблявшемся, а иногда и достаточно забытом, оказывается не только не исчезнувшей, но и гораздо более свободной и полной, чем это могло быть до заболевания. Очевидно, говорит он, энграммы речевых функций в зависимости от порядка их формирования локализуются каждый раз в иных местах.

Мы видим в этих фактах два момента, могущие нас интересовать в первую очередь. Во-первых, указание на различную локализацию различных языковых систем, на возможность сохранения одного языка при потере способности говорить на другом, т. е. новое доказательство в пользу относительной самостоятельности каждой из разных языковых систем, и, во-вторых, указание на то, что одна из языковых систем, забытая, мало употреблявшаяся, как бы вытесненная другой, приобретает возможности свободного развития тогда, когда первая разрушается.

Мы приходим, таким образом, к выводу, подтверждающему положение Эпштейна относительно автономности одной и другой систем и их непосредственной связи с мышлением и относительно их функциональной взаимной борьбы. Многие современные исследователи указывают на целый ряд случаев, где резкий переход от одного языка к другому или обучение нескольким языкам одновременно приводили к патологическим нарушениям речевой деятельности.

Ньювенгиус, основываясь на своих многолетних наблюдениях и на своем практическом опыте как руководителя образования в Нидерландской Индии, приходит к выводу, что смешение двух языков — малайского и голландского, на которых дети говорят дома и в школе, приводит к затруднениям в области развития мышления. Двужычие, говорит он, для детей раннего возраста, проводимое по известной системе, при которой дома и в школе дети говорят на двух различных языках, приводит к величайшей психологической невыгоде: родной язык и родная культура претерпевают благодаря этому значительный вред.

Он видит в этом двуязычии систематическое подкапывание под корни собственной культуры. Уже Эпштейн, кото-

рый в смысле пессимистических выводов близко подходит к только что приведенному примеру, указывает на целый ряд случаев, когда дети обнаруживали благодаря второму или третьему языку, присоединившемуся к их родному, определенные речевые выпадения, которые приближались к нарушению речи у афазиков.

Цитированный нами выше автор также приводит чрезвычайно интересный пример из собственной практики. К нему был приведен ребенок, имевший отца голландца и мать англичанку. В Европе ребенок говорил на двух языках, в Батавии к ним прибавился еще малайский, в результате чего ребенок вдруг вовсе перестал говорить. Длительное лечение и исключительное употребление только родного языка привели к восстановлению речи.

Аналогичный пример приводит Генц относительно тринадцатилетнего мальчика, сына немца и англичанки, который в продолжение своей жизни три раза менял страну и должен был, следовательно, изучить три разных языка, в результате чего у него наступил полный отказ от речевой деятельности. Мы вполне можем присоединиться к мнению Генца, что вопрос о параллели между процессом речи и мышления у афазиков и у детей, говорящих на нескольких языках, нуждается еще в дальнейшем и очень основательном исследовании на основе современных психологических теорий афазии.

Однако эти сближения с патологическими расстройствами речи являются только крайним выводом из довольно широко распространенных исследований, которые, не доводя дело до такой крайности, приходят все же к малоутешительным выводам относительно влияния многоязычия на умственное развитие ребенка.

К этим работам должно быть отнесено исследование Грэхэма относительно интеллекта китайских детей в Сан-Франциско. Этот автор сравнивал двенадцатилетних китайских и американских детей в отношении их интеллектуального развития и одаренности и пришел к выводу, что американские дети значительно превосходят своих китайских сверстников. Ревеш, обсуждая результаты этого исследования, справедливо указывает, что они не позволяют сделать вывода относи-

тельно более низкой одаренности китайских детей по сравнению с американскими, так как эти дети в Сан-Франциско говорят на двух языках, а двуязычие и является истинной причиной более низкого интеллектуального развития этих детей. По его указанию, результаты работы Грэхэма следует толковать не с точки зрения расовой психологии, но с точки зрения психологии языка.

Этот вывод кажется тем более верен, что в исследовании были применены речевые тесты, в выполнении которых владение английским языком играло значительную роль. Отсюда, естественно, возникает тенденция перейти к сравнительному исследованию одно- и двуязычных детей с помощью немых тестов, которые, по мнению их составителей, позволяют отделить результаты исследования интеллекта от влияний речевого развития или недоразвития ребенка.

Три английских автора — Заер, Смит и Юкс — предприняли исследование в Уэльсе в сельских и городских местностях и поставили себе задачей сравнить интеллектуальное развитие детей, говорящих на одном и двух языках. Эти исследования подтвердили в основном выводы Эпштейна относительно тенденции двух языков оказывать угнетающее влияние друг на друга. У многих детей изучение английского языка привело к печальному смешению в родном языке слов из двух различных систем.

Смит изучал школьную способность у детей, пользующихся одним и двумя языками, испытывая трижды в течение учебного года их способности. Это исследование также установило преимущества одноязычных детей по сравнению с двуязычными почти по всем тестам, за исключением неопределенных результатов по одному виду тестов.

Наше внимание привлекает сейчас один чрезвычайно интересный факт, установленный этими исследователями. На первый взгляд этот факт не представляет ничего особенного, на самом же деле он имеет большое теоретическое значение и освещает интересующую нас проблему с совершенно новой стороны. Упомянутые нами исследователи установили с помощью специальных тестов, что двуязычные дети, как правило, не столь уверенно различают правое и левое, как дети, говорящие на одном языке. Эта разница была настолько значи-

тельна и показательна, что были поставлены специальные исследования над взрослыми, говорящими на двух языках. И последние полностью подтвердили результаты, полученные на детях. Генц видит в этом факте указание на то, что в силу локализации речи и движений в определенных мозговых центрах путаница в деятельности речевых центров, очевидно, вызывает соответствующие затруднения в связанных с ними центрах движения правой руки. На эту связь речи с деятельностью руки указал в свое время Кац в своем исследовании.

Фактическое состояние этого вопроса не позволяет сейчас сделать какие-нибудь окончательные выводы. Генц справедливо указывает, что следовало бы специально изучить, как возникает праворукость в течение раннего детства, какое влияние на это обстоятельство оказывает раннее овладение двумя языками и в каком отношении вообще находится развитие праворукости с ранним развитием детской речи.

Эта проблема, безусловно, может пролить свет на взаимоотношения между мышлением и речью, и поэтому автор поступил очень правильно, когда в свое обширное и специальное исследование он включил исследование, посвященное выяснению этого вопроса. Вместе с этой дезориентировкой в области правого и левого должно быть поставлено также то обстоятельство, что двуязычные дети обнаруживают меньшие ритмические способности, чем одноязычные, тогда как ритм должен быть передан в звуках.

Так как ритм очень тесно связан с движением и моторными ощущениями, возникающими при движении, то перед нами окажется снова тот же вопрос о связи между речью и движением, который мы уже затрагивали выше, говоря о правой и левой руке у полиглотов.

Приведенные до сих пор данные позволяют нам сделать чрезвычайно важный вывод в теоретическом и практическом отношении. Мы видим, что вопрос о влиянии двуязычия на чистоту развития родной речи ребенка и на общее его интеллектуальное развитие не может считаться в настоящее время решенным. Мы видим далее, что он по существу представляет собой чрезвычайно сложный и спорный вопрос, который для своего разрешения нуждается в постановке специальных

исследований. Мы видим далее, что уже сейчас развитие этого вопроса не позволяет предполагать, что он получит простое и однозначное разрешение. Напротив, все приведенные до сих пор данные говорят в пользу того, что решение этого вопроса будет чрезвычайно сложное, зависящее от возраста детей, от характера встречи одного и другого языка и, наконец, что самое важное, от педагогического воздействия на развитие родной и чужой речи. Одно не подлежит уже никакому сомнению, именно то, что два языка, которыми владеет ребенок, не сталкиваются друг с другом механически и не подчиняются простым законам взаимного торможения.

Отсюда совершенно ясно, что для педагогики и для культурной работы в областях, где многоязычие составляет основной факт в развитии ребенка, должен быть детально расчленен вопрос относительно различных форм воспитания речи у детей. Хотя проблема детского многоязычия и не может считаться решенной в настоящее время, тем не менее факты, лежащие в основе различных теорий, не теряют своей убедительности от того, что мы до сих пор еще не могли охватить все их многообразие в единой последовательной, с теоретической точки зрения, концепции.

А факты эти говорят о том, что двуязычие при известных условиях может стать фактором, затрудняющим как развитие родного языка ребенка, так и общее его интеллектуальное развитие. Но не менее убедительные фактические данные говорят в то же время и о том, что двуязычие может и не иметь таких вредных последствий и может, как это показали и глубокие наблюдения над отдельными детьми, и более сложные массовые исследования, быть фактором, благоприятствующим как развитию родного языка ребенка, так и его общему интеллектуальному росту.

Мы не станем приводить сейчас других индивидуальных наблюдений, аналогичных наблюдению Ронжа над двуязычием у детей в раннем возрасте, скажем только, что и другие исследователи, как Павлович — сербский лингвист, наблюдавший языковое развитие своего ребенка, росшего в Париже и овладевшего сербским и французским языками, так и

наблюдение геолога Фольца над двумя своими сыновьями, которые обучались малайскому и немецкому языкам, приводят в основном к тому же выводу, который мы могли сделать на основании методического исследования Ронжа. Для каждого из двух языков в психике ребенка образуется как бы своя особая сфера приложения, особого рода установка, по выражению Штерна, которая мешает простому механическому скрещиванию обоих языковых систем.

Но эти же наблюдения с полной ясностью показывают, что в речевом развитии ребенка наступают величайшие затруднения, когда условия воспитания не гарантируют образования таких более или менее самостоятельных сфер приложения каждого языка, когда ребенок отдан во власть случайной смеси различных языковых систем, когда оба языка беспорядочно смешиваются. Проще говоря, когда детское двуязычие развивается стихийно, вне направляющего воздействия воспитания, оно приводит к отрицательным результатам.

Мы приходим, таким образом, к основному выводу, который мы можем сделать с прочной уверенностью в его достоверности, что педагогическое воздействие, направляющая роль воспитания нигде не приобретают такого решающего значения для всей судьбы детской речи и детского интеллектуального развития, как в случаях двуязычия или многоязычия детского населения. Отсюда ясно, что постановка специальных исследований относительно влияния этого фактора во всем многообразии его значений, а не только в смысле взаимного торможения двух языковых систем в сознании ребенка, является необходимой предпосылкой для разработки научной методики, по-видимому, чрезвычайно сложной, согласованной с психологическими данными о речевом развитии такого ребенка. Нам хотелось бы в заключение наметить несколько теоретических соображений к постановке этих будущих исследований. Мы уже говорили выше, что величайшим недостатком всех проведенных до сих пор исследований в этой области, в том числе и исследования Эпштейна, явля-

ется методологическая и теоретическая несостоятельность тех предпосылок, в свете которых эти авторы ставят и изучают интересующий нас вопрос.

Так, например, современные психологические исследования никак не позволяют нам смотреть на отношения между мышлением и речью как на простую ассоциативную связь двух представлений, для которой основным законом является закон взаимного торможения. А между тем стоит отказаться от такого неверного представления, как вместе с ним падает и вся концепция Эпштейна, которая всецело определяется этим неверным представлением. Проблема мышления и речи приводит психолога к выводам относительно неизмеримо большей сложности тех связей и зависимостей, которые лежат в основе этой высшей и специфически человеческой функции. А раз так, то самая сложность этого явления необходимо требует от нас учета.

Аналогичный недостаток, другой по содержанию, но сходный по форме, мы находим в другого рода исследованиях, которые проведены главным образом на основе тестовых материалов. Здесь не место входить в подробное обсуждение того методологического кризиса, который переживает современная тестология. Достаточно только сказать, что радикальный эмпиризм тестового исследования приводит часто к полной теоретической несостоятельности тестов, как только мы хотим их применить для сравнения разнородных по своему социальному составу групп. Тесты и выводимые на их основе стандарты являются в своем большинстве не чем иным, как эмпирически найденными приемами исследования, приходящими к столь же эмпирически установленным, более или менее постоянным результатам при сохранении основных условий в неизменном виде. Но мы не знаем, применяя большинство тестов, какова психологическая природа тех функций, которые приводятся в действие при решении выдвигаемой тестом задачи. Мы не можем, например, ближе определить, каковы состав, строение и способ деятельности трех интеллектуальных операций, которые применяет ребенок, решающий тесты Бинэ.

Следовательно, мы не можем установить, за счет чего должно быть отнесено различие в решении этих тестов у двух сравниваемых нами детских групп. Только ли фактором многоязычия в одном случае и одноязычия в другом случае обуславливается это различие или здесь вступают в действие гораздо более могущественные, гораздо более широкие по своему значению факторы, определяющие общий ход интеллектуального развития? Та чисто суммарная характеристика, которую мы получаем с помощью этих тестов, не позволяет нам ответить на этот вопрос со всей уверенностью. Но стоит только критически разобраться в исследованиях, о которых мы говорили выше, чтобы увидеть, как часто исследователи вводились в заблуждение тестами и относили за счет многоязычия то, что должно быть отнесено за счет различия во всем комплексе социальных условий в целом.

Мы приводили уже выше данные сравнительного исследования китайских и американских детей в Сан-Франциско. Мы видели, что автор этих исследований склонен их рассматривать в разрезе расовой психологии с точки зрения признания меньшей интеллектуальной одаренности китайских детей по сравнению с американскими. Ревеш с полным основанием возражает против законности такого вывода и указывает на факт двуязычия китайских детей как на причину, которая может обусловить низшие показатели китайских детей при решении тестов, требовавших знания английского языка. Это возражение кажется нам неотразимым, и мы согласны с его автором, что выводы этих исследований надо рассматривать не в разрезе психологии расового различия, а в разрезе психологии языка. Но мы готовы идти дальше и утверждать, что не только факт двуязычия китайских детей должен быть выдвинут в центр при объяснении этих различий, но и весь комплекс социальных условий, которые являются прямым и основным фактором, определяющим интеллектуальное развитие в целом. Большинство исследователей, применявших тестовый метод, игнорировалась вся эта сложность вопроса и забывался тот факт, что подобная суммарная оценка интеллектуального развития позволяет нам

только заключить столь же суммарно о различии во всем комплексе социальных условий в целом.

Если же мы хотим специально выдвинуть фактор двуязычия и его влияния, то мы должны идти по одному из двух следующих путей: либо мы должны уравнивать все прочие условия, т. е. выбрать группы, развивающиеся в совершенно сходных социальных условиях и различающиеся между собой только в отношении двуязычия, либо мы должны отказаться от суммарной тестовой оценки всего интеллектуального развития в целом и пойти по пути углубленного психологического анализа, который поможет нам установить, какого рода функции, непосредственно затронутые фактами двуязычия, находятся в непосредственной зависимости от него, связаны с ним прямой причинной связью и какие только косвенно, только стороной подвергаются влиянию этого обстоятельства и находят свое объяснение в других моментах.

Нам думается, что психологическое исследование интересующей нас проблемы должно пойти по обоим намеченным здесь путям для того, чтобы они могли привести нас к выяснению проблемы во всей ее сложности. Второе соображение, которое кажется нам столь же необходимым и которое также вытекает из критического рассмотрения прежних исследований, состоит в том, что всю проблему двуязычия следует брать не статически, но динамически, в аспекте развития ребенка. Нам думается, что с научной точки зрения не состоятельной является постановка вопроса, которую мы находим в работе Эпштейна и других авторов. Нельзя спрашивать, благоприятным или тормозящим фактором является двуязычие всегда, везде, при всяких обстоятельствах, безотносительно к тем конкретным условиям, в которых протекает детское развитие, и к закономерностям этого развития, изменяющимся на каждой возрастной ступени.

Поэтому переход к конкретному исследованию с учетом всей совокупности социальных факторов детского интеллектуального развития, с одной стороны, переход к генетическому исследованию, которое пытается проследить факт во всем многообразии его качественных изменений в процессе дет-

ского развития, с другой, — вот два правила, которые, видимо, придется усвоить нашим исследователям.

Наконец, третье соображение к постановке этих общих исследований заключается в требовании спуститься при исследовании этого вопроса с поверхности, с учета внешних признаков и показателей в глубину, к учету внутренней структуры тех процессов, которые непосредственно заинтересованы в речевом развитии ребенка. В одном отношении такое расширение и углубление проблемы уже проделано в процессе развития прежних исследований, и мы имели случай выше показать, как развивалась эта проблема, выходя за узкие пределы первоначальной постановки вопроса.

Вопрос о детском многоязычии не является сейчас только вопросом о чистоте родного языка ребенка в зависимости от влияний второго языка. Этот последний вопрос является только частью более сложного и более широкого вопроса, который включает в себя общее учение о речевом развитии ребенка во всем богатстве психологического содержания, которое вкладывается обычно в это понятие. Все речевое развитие ребенка в целом, а не только чистота его родной речи, далее все интеллектуальное развитие ребенка и, наконец, развитие характера, эмоциональное развитие — все это отражает непосредственное влияние речи.

Но если расширение проблемы в этом направлении осознано уже прежними исследователями, то есть одна область речевых влияний в развитии ребенка, которые до сих пор остаются мало вскрытыми и на которые мы хотели бы обратить внимание в заключение настоящего очерка, — это область скрытых речевых влияний.

Наивному сознанию кажется, что речь участвует только в деятельности таких функций, в состав которых входит явно произносимое слово. Все так называемые вербальные тесты содержат в себе или словесную формулировку предлагаемой задачи, или решение, требующее словесной формулировки. Этим тестам обычно противопоставляют так называемые немые, или бессловесные, тесты, которые не содержат такой речевой инструкции или доводят ее до минимальных разме-

ров и решение которых заключается в известной компенсации действий без явного применения речи. Наивное сознание допускает, что стоит, таким образом, чисто внешним путем устранить явное применение речи, как мы сумеем исключить всякое влияние языка на интеллектуальные операции ребенка и получим интеллект в его чистом, не затемненном словами виде.

Наши исследования показали, что эта наивная точка зрения не выдерживает экспериментальной критики. В самом деле, решение так называемых немых тестов требует в качестве неперемного своего условия внутреннего скрытого участия речи в двойной форме. С одной стороны, перед нами просто внутренняя речь, заменяющая внешнюю. Ребенок, решающий задачу молча, еще не решает ее тем самым без помощи речи. Он только заменяет процессы внешней речи процессами внутренней, которые, конечно, качественно отличаются от внешней, но представляют собой еще более сложную и высокую ступень в ее развитии. Таким образом, исследователь, вводя немой тест и думая, что он тем самым разгружает операцию ребенка от участия речи, на самом деле незаметно для себя вводит эту речь в скрытом виде, в форме внутренней речи, т. е. более трудном виде для ребенка. Таким образом он не облегчает, но еще больше затрудняет речевую часть теста, не элиминируя влияния речи, но предъявляя еще более высокие требования к речевому развитию ребенка, ибо решить задачу с помощью внутренней речи для ребенка труднее, чем с помощью внешней, так как внутренняя речь представляет собой более высокую ступень речевого развития.

Но другая форма скрытых влияний речи оказывается еще более интересной. Немой тест, требующий от ребенка разумного, осмысленного, сложного действия, может не включать в качестве своей неперемной части участие внутренней речи или может затрагивать ее в самой незначительной степени. Но вместе с тем он предъявляет к этому действию такие требования, которые могут быть выполнены только на основе высокого развития детского практического интеллекта. А исследования, в свою очередь, показывают, что развитие дет-

ского практического интеллекта совершается с помощью речи и таким образом: если речь не участвует в решении задачи, требуемой неммым тестом сейчас, непосредственно в самую минуту решения, то она участвовала в прошлом, так как составляла необходимое условие самого развития практического интеллекта ребенка.

Нельзя забывать того основного для современной психологии мышления положения, которое формулирует один из исследователей в следующей форме. Уменьше думать по-человечески, без слов, говорит он, дается в конечном счете только речью.

Таким образом, элиминировать факторы речи оказывается нелегким делом: когда мы гоним речь в дверь, она проникает в окно, и исследователи не должны игнорировать всего многообразия и качественного своеобразия этих различных форм участия речи в интеллектуальных операциях ребенка.

Но дело не ограничивается только мышлением и практическим интеллектом ребенка. Мы уже говорили о том, как речь тесно связана с право- или леворукостью ребенка. Можно было бы показать, что такие же зависимости существуют и в отношении эмоциональном, и даже в отношении характера. Уже прежние исследователи указывали на зависимость некоторых изменений эмоционального и характерологического развития ребенка в зависимости от речи. Есть все фактические и теоретические основания утверждать, что не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоций и личности в целом находится в непосредственной зависимости от речи и, следовательно, должно обнаружить в той или иной форме или степени связь с двуязычием или одноязычием в его речевом развитии.

Таким образом, проблема расширяется и принимает такой вид: двуязычие должно быть исследовано во всей широте и во всей глубине его влияний на все психическое развитие личности ребенка, взятой в целом.

Только такой подход к проблеме двуязычия оправдывается современным состоянием теории этого вопроса.

Чтобы дать более исчерпывающие данные о взглядах Л. Выготского по данному вопросу, в дополнение к сказанному выше мы приводим отрывок из его работы «Мышление и речь», посвященный вопросу усвоения школьником иностранного языка.

В 1934 г., освещая вопрос о значении школьного обучения иностранному языку для общего хода развития школьника, Л. С. Выготский писал:

«Как известно, ребенок усваивает иностранный язык в школе совершенно иным путем, чем он усваивает родной язык. Ни одна почти из фактических закономерностей, столь хорошо изученных в развитии родного языка, не повторяется в сколько-нибудь сходном виде при усвоении языка иностранного. Пиаже справедливо говорит, что язык взрослых не является для ребенка тем, чем для нас изучаемый нами иностранный язык, т. е. системой знаков, соответствующей пункт за пунктом уже ранее приобретенным понятиям. Отчасти благодаря этому наличию уже готовых и развитых значений слов, которые только переводятся на иностранный язык, т. е. отчасти благодаря самому факту относительной зрелости родного языка, отчасти благодаря тому, что иностранный язык усваивается совершенно иной системой внутренних и внешних условий, как показывает специальное исследование, он обнаруживает в своем развитии черты глубочайшего различия с ходом развития родного языка. Не могут различные пути развития, проходимые в различных условиях, привести к совершенно одинаковым результатам. Это было бы чудом, если бы развитие иностранного языка в ходе школьного обучения повторяло или воспроизводило бы сделанный давным-давно в совершенно иных условиях путь развития родного языка. Но эти различия, как бы глубоки они ни были, не должны заслонять от нас того факта, что оба эти процесса развития родного и чужого языка имеют между собой настолько много общего, что в сущности они относятся к единому классу процессов речевого развития, к которому, с другой стороны, примыкает снова чрезвычайно своеобраз-

разный процесс развития письменной речи, не повторяющей ни одного из предыдущих, но представляющей новый вариант внутри того же единого процесса языкового развития. Более того, все эти три процесса развития родного и чужого языка и развитие письменной речи находятся в чрезвычайно сложном взаимодействии друг с другом, что с несомненностью указывает на их принадлежность к одному и тому же классу генетических процессов и на их внутреннее единство. Как уже сказано выше, развитие иностранного языка потому и является своеобразным процессом, что оно использует всю семантическую, т. е. смысловую, сторону родного языка, возникшую в процессе длительного развития. Обучение иностранному языку, таким образом, опирается на свою основу — на знание родного языка. Менее очевидна и менее известна обратная зависимость между обоими этими процессами, состоящая в обратном влиянии иностранного языка на родной язык ребенка. Однако Гёте великолепно понимал, что она существует, когда говорил, что кто не знает ни одного иностранного языка, тот не знает и своего собственного. Исследования полностью подтверждают эту мысль Гёте, подчеркивая, что овладение иностранным языком поднимает и родную речь ребенка на высшую ступень в смысле осознания языковых форм, обобщения языковых явлений, более сознательного и более произвольного пользования словом как орудием мысли и как выражением понятия. Можно сказать, что усвоение иностранного языка так же подымает на высшую ступень родную речь ребенка, как усвоение алгебры подымает на высшую ступень арифметическое мышление, позволяя понять всякую арифметическую операцию как частный случай алгебраической, давая более свободный, абстрактный и обобщенный, а тем самым более глубокий и богатый взгляд на операции с конкретными количествами. Так же как алгебра освобождает мысль ребенка из плена конкретных числовых зависимостей и поднимает его до уровня наиболее обобщенной мысли, так точно усвоение иностранного языка другими совершенно путями освобождает речевую мысль ребенка из плена конкретных языковых форм и явлений.

Но исследование показывает, что иностранный язык потому и может сам опираться в своем развитии на родную речь ребенка и оказывать по мере своего собственного развития обратное влияние на нее, что он в своем развитии не повторяет путь развития родного языка, как и потому, что сила и слабость родного и чужого языка оказываются различными».

Там же, сопоставляя пути развития родного и иностранного языка с развитием житейских и научных понятий, Л. С. Выготский пишет: «Прежде чем перейти к объяснению этого влияния научных понятий на общий ход умственного развития ребенка, мы хотим остановиться на упомянутой выше аналогии этого процесса с процессами усвоения иностранного языка, так как эта аналогия показывает с несомненностью, что намечаемый нами гипотетический путь развития научных понятий представляет собой только частный случай более обширной группы процессов развития, относящийся к развитию, источником которого является систематическое обучение. Вопрос становится более ясным и убедительным, если обратиться к ряду аналогичных историй развития. Развитие никогда не совершается во всех областях по единой схеме, пути его очень многообразны. И то, о чем мы трактуем здесь, очень похоже на развитие иностранного языка у ребенка по сравнению с родным языком. Ребенок усваивает иностранный язык совершенно иным путем, чем родной. Можно сказать, что усвоение иностранного языка идет путем, прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка. Ребенок никогда не начинает усвоение родного языка с изучения азбуки, с чтения и письма, с сознательного и намеренного построения фразы, с словесного определения значения слова, с изучения грамматики, но все это обычно стоит в начале усвоения иностранного языка. Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный — начиная с осознания и намеренности. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идет снизу вверх, в то время как развитие иностранного языка идет сверху вниз. В первом случае раньше возникают элементарные, низшие свойства речи и только позже развиваются ее

сложные формы, связанные с осознанием фонетической структуры языка, его грамматических форм, с произвольным построением речи. Во втором случае раньше развиваются высшие, сложные свойства речи, связанные с осознанием и намеренностью, и только позже возникают более элементарные свойства, связанные спонтанным, свободным использованием чужой речью.

В этом отношении можно было сказать, что интеллектуалистические теории развития детской речи, как теория Штерна, предполагающая развитие речи в самом начале исходящим из овладения принципом языка, отношением между знаками и значением, оказывается правильной только в случае усвоения иностранного языка и приложима только к нему. Но усвоение иностранного языка, его развитие сверху вниз обнаруживает то, что мы нашли и в отношении понятий: то, в чем оказывается сила иностранного языка у ребенка, — составляет слабость его родного языка, и обратно, в той сфере, где родной язык обнаруживает всю свою силу, — иностранный язык оказывается слабым. Так, ребенок превосходно и безукоризненно пользуется в родном языке всеми грамматическими формами, но не осознает их. Он склоняет и спрягает, но не осознает, что он это делает. Он не умеет часто определить род, падеж, грамматическую форму, верно применяемую им в соответствующей фразе. Но в иностранном языке он с самого начала отличает слова мужского и женского рода, осознает склонения и грамматические модификации.

То же самое в отношении фонетики. Безукоризненно пользуясь звуковой стороной родной речи, ребенок не отдает себе отчета в том, какие звуки он произносит в том или другом слове. При письме поэтому он с большим трудом расчленяет слово на отдельные звуки. В иностранном языке он делает это с легкостью. Его письменная речь в родном языке страшно отстает по сравнению с его устной речью, но в иностранном языке она не обнаруживает этого расхождения и очень часто забегает вперед по сравнению с устной речью. Таким образом, слабые стороны родного языка являются как

раз сильными сторонами иностранного. Но верно и обратное, сильные стороны родного языка оказываются слабыми сторонами иностранного. Спонтанное пользование фонетикой, так называемое произношение, является величайшей трудностью для школьника, усваивающего иностранный язык. Свободная, живая, спонтанная речь с быстрым и правильным применением грамматических структур достигается с величайшим трудом только в самом конце развития. Если развитие родного языка начинается со свободного спонтанного пользования речью и завершается осознанием речевых форм и овладением ими, то развитие иностранного языка начинается с осознания языка и произвольного овладения им и завершается свободной спонтанной речью. Оба пути оказываются противоположно направленными.

Но между этими противоположно направленными путями развития существует обоюдная взаимная зависимость, точно так же как между развитием научных и спонтанных понятий. Такое сознательное и намеренное усвоение иностранного языка совершенно очевидно опирается на известный уровень развития родного языка. Ребенок усваивает иностранный язык, обладая уже системой знаний в родном языке и перенося ее в сферу другого языка. Но и обратно, усвоение иностранного языка проторяет путь для овладения высшими формами родного языка. Оно позволяет ребенку понять родной язык как частный случай языковой системы, следовательно, дает ему возможность обобщить явления родного языка, а это и значит — осознать свои собственные речевые операции и овладеть ими. Так же как алгебра есть обобщение и, следовательно, осознание арифметических операций и овладение ими, развитие иностранного языка на фоне родного означает обобщение языковых явлений и осознание речевых операций, т. е. перевод их в высший план осознанной и произвольной речи. Именно в этом смысле надо понимать изречение Гёте, говорившего, что кто не знает ни одного иностранного языка, тот не знает до конца и своего собственного».

Предыстория письменной речи¹

В практике школьного обучения письмо занимает до сих пор слишком узкое место по сравнению с той огромной ролью, которую оно играет в процессе культурного развития ребенка. До сих пор обучение письму ставится узко практически. Ребенка учат выводить буквы и складывать из них слова, но не обучают его письменной речи. Сам механизм чтения письма настолько выдвигается вперед, что заслоняет собой письменную речь как таковую. Благодаря этому и получается преобладание самого механизма письма и чтения над разумным пользованием этим механизмом. Нечто подобное происходило при обучении глухонемых устной речи, когда все внимание учителей было направлено на выработку у них артикулярных, т. е. правильных, навыков четкого произношения, постановку отдельных букв и четкого их выговора. Тогда тоже за этой техникой произношения глухонемой ученик не замечал устной речи. Получалась мертвая речь.

Как правильно говорили противники этого метода, этих детей обучали не устной речи, но произношению слов. То же самое происходит и при нынешнем обучении письму школьников. Их тоже обучают не письменной речи, а писанию слов, и поэтому в значительной степени обучение письменной речи еще не поднялось выше уровня традиционного чистописания. Такое положение вещей объясняется раньше всего историческими причинами: именно тем, что практическая педагогика, несмотря на существование очень многих методов обучения чтению и письму, еще не разработала достаточно рационального, научно и практически обоснованного способа обучения детей письменной речи. И поэтому сам вопрос об обучении этой речи до сих пор еще остается открытым. В отличие от обучения устной речи, в которую ребенок вырастает сам собой, все обучение письменной речи строится на искусственной выучке, требующей громадного

¹ Из VII главы рукописи «История культурного развития нормально-го и ненормального ребенка», 1928—1929 гг.

внимания и сил со стороны учителя и ученика и вследствие этого превратившейся в нечто самодовлеющее, по сравнению с чем сама по себе живая письменная речь отступает на задний план. Обучение письму до сих пор еще не основывается у нас на естественно развившихся потребностях ребенка и на его самостоятельности, а дается ему извне, из рук учителя, и напоминает выработку какого-нибудь технического навыка, скажем, игры на рояле. При такой постановке дела ученик развивает беглость пальцев и научается, читая ноты, ударять по клавишам, но он совершенно не вводится в самую стихию музыки. Это одностороннее увлечение самим механизмом письма сказалось не только в практике, но и в теоретической постановке вопроса. Психология тоже до сих пор рассматривала обычное письмо как сложный моторный навык, как проблему развития мелкой мускулатуры рук, как проблему широких и узких линеек и т. д. Проблема письменной речи как таковой, то есть как особой системы символов и знаков, владение которой означает критический поворотный момент во всем культурном развитии ребенка, эта проблема разработана в психологии в высшей степени мало. Мы сейчас еще, несмотря на целый ряд имеющихся уже по этому вопросу исследований, не в состоянии написать сколько-нибудь связанной и полной истории развития письменной речи у ребенка. Мы можем только наметить важнейшие пункты этого развития, остановиться на его главнейших этапах. Владение письменной речью означает для ребенка овладение особой и чрезвычайно сложной символической системой знаков.

Как правильно говорит Делакруа, особенность этой системы заключается в том, что она представляет собой символизм второй степени, который постепенно становится прямым символизмом. Это значит, что письменная речь состоит из системы знаков, условно обозначающих звуки и слова устной речи, которые, в свою очередь, являются знаками для реальных предметов и отношений. Постепенно эта срединная, или промежуточная, связь, именно устная речь, отмирает, и письменная речь превращается в систему знаков, непосредственно символизирующих обозначаемые предметы и отношения между ними. Для нас ясно наперед, что овладение этой сложной системой знаков не может совершаться исклю-

чительно механически, извне, путем простого произношения, путем искусственной выучки. Для нас ясно, что овладение письменной речью, как бы оно в решающий момент ни определялось извне школьной выучкой, является на самом деле продуктом длительного развития сложных функций поведения ребенка, и, только подходя к моменту обучения письму с исторической точки зрения, то есть только пытаясь понять этот момент во всей истории культурного развития ребенка, мы можем подойти к правильному разрешению всей психологии письма.

Эта история развития письменной речи у ребенка представляет огромные трудности для исследования. Развитие письменной речи, насколько можно судить по имеющимся в нашем распоряжении материалам, не идет по единой прямой линии, сохраняя какое бы то ни было подобие прямой преемственности форм. В истории развития письменной речи у ребенка мы встречаем самые неожиданные метаморфозы, т. е. превращение одних форм письменной речи в другие. Она, по прекрасному выражению Болдуина относительно развития вещей, есть в такой же мере эволюция, как и инволюция. Это значит, что наряду с процессами развития, движения вперед и рождения новых форм мы на каждом шагу можем констатировать процессы свертывания, отмирания, обратного развития старых. История развития письменной речи у ребенка полна таких же разрывов. Линия ее развития вдруг как бы совсем исчезает из глаз следящего за ней исследователя; вдруг как бы совершенно ниоткуда, извне, начинается новая линия, и с первого взгляда кажется, что между оборвавшейся прежней и начавшейся новой нет решительно никакой преемственной связи. Но только наивное представление о развитии как о чисто эволюционном процессе, совершающемся исключительно путем постепенного накопления отдельных мелких изменений, незаметного перехода одной формы в другую, может закрыть от наших глаз истинную сущность происходящих перед нами процессов. Только тот, кто склонен представлять себе все процессы развития как процессы перерастания, должен будет отрицать, что история письменной речи ребенка с полным правом может быть представлена как единая линия развития, несмотря на

те разрывы, отмирания и метаморфозы, о которых мы говорили выше.

Для науки вообще тип революционного развития не является уже сколько-нибудь новым, он является только новым для детской психологии, и поэтому, несмотря на отдельные, очень смело поставленные исследования, мы еще не имеем в детской психологии сколько-нибудь связной смелой попытки представить историю развития письменной речи именно как исторический процесс, как единый процесс развития.

Таким образом, и овладение письмом с психологической стороны должно быть представлено не как чисто внешняя, механическая, извне данная ребенку форма поведения, но как известный момент в развитии его поведения, с необходимостью возникающий на его определенной точке, генетически связанный со всем тем, что его подготовило и сделало возможным.

Развитие письменной речи принадлежит первой, наиболее ясной линии культурного развития потому, что оно связано с овладением известной внешней системой средств, выработанных и созданных в процессе культурного развития человечества. Однако для того, чтобы эта внешняя система средств стала психической функцией самого ребенка, системой его реакций, особой формой его поведения, для того чтобы письменная речь человечества стала письменной речью самого ребенка, для этого нужны сложные процессы развития, в которых мы сейчас пытаемся разобраться, конечно, только в самых общих чертах.

Уже из того, что мы сказали выше, ясно, что развитие письменной речи имеет свою длинную историю, чрезвычайно сложную и начинающуюся задолго до того, как ребенок в школе приступает к изучению письма. Первой задачей научного исследования и является вскрыть эту предысторию детской письменной речи, доказать, что приводит ребенка к письму, через какие важнейшие моменты проходит это предысторическое развитие, в каком отношении оно стоит к школьному обучению. Эта предыстория детской письменной речи протекает часто в таких формах, в которых без специального анализа трудно открыть этапы, подготовляющие развитие письма. Часто сами эти этапы при неблагоприятных

внешних условиях протекают до такой степени скомканно и подспудно, что их не всегда удается обнаружить и установить. Поэтому самым надежным способом выяснить некоторые важнейшие моменты этой предыстории, протекающей скрыто, является экспериментальное исследование этих процессов. Для того чтобы изучить эти явления, мы раньше всего должны их вызвать, создать и тогда посмотреть, как они протекают и складываются. История развития письма начинается с возникновения первых зрительных знаков у ребенка. Именно жест и является тем первоначальным зрительным знаком, в котором заключается уже, как в семени будущий дуб, будущее письмо ребенка. Жест, по правильному выражению, является письмом в воздухе, а письменный знак является очень часто просто закрепленным жестом.

Вурт указал в отношении развития картинного, или пиктографического, письма в истории человечества на его связь с жестом. Он показал, что очень часто изобразительный жест обозначает просто воспроизведение какого-нибудь графического знака, часто, наоборот, сам по себе знак является фиксированием и закреплением жеста. Так, картинное письмо индейцев заменяет всякий раз линию, соединяющую точки, на которую указывает движение руки или указательного пальца. Указательная линия, вводимая в пиктографическое письмо, означает как бы закрепленное движение указательного пальца. Все эти символические обозначения в картинном письме, говорит Вурт, могут быть объяснены только путем выведения их из языка жестов, если даже они впоследствии отделяются от него и могут вести самостоятельное существование.

Сейчас мы хотели бы наметить еще два момента, генетически связывающих жест с письменным знаком. Первый момент заключается в каракулях, производимых ребенком. Ребенок, как это мы имели случай наблюдать многократно в течение опытов, в рисовании переходит очень часто к драматизации, изображая жестом то, что он должен изобразить на рисунке, а след, оставляемый карандашом, является только дополнением к этому изображению посредством жеста. Во всей психологической литературе мы знаем только один случай, связанный с этим, но сами мы имели возможность наблюдать

подобное изображение жестом такое огромное число раз, что, думаем, бедность этих наблюдений психологической литературы объясняется просто отсутствием внимания к этому в высшей степени важному в генетическом отношении пункту.

Так, Бюлер говорит по этому поводу: Штерн сделал единственное чрезвычайно замечательное наблюдение, указывающее на известное родство его жеста с рисованием как поддержкой жеста. У одного мальчика четырех лет оказалось, что иногда движениям руки как таковым придавалось значение изображения. Это было уже через несколько месяцев после того, как царапанье сменилось обыкновенным беспомощным рисованием. Например, жало комара символизировалось как бы колющим движением руки, острием карандаша. В другой раз ребенок хотел показать на рисунке, как делается темнота при закрывании занавесок, и провел энергичную черту сверху вниз на доске, как будто он опускает оконную штору. Недоразумения здесь быть не могло; это нарисованное движение не должно означать шнура, но именно — движение задергивания занавески.

Подобных наблюдений мы могли бы привести огромное количество. Такой ребенок, которому надо изобразить бег, начинает изображать пальцами это движение, и получившиеся при этом на бумаге отдельные черточки и точки он рассматривает как изображение бега. Когда он переходит к изображению прыганья, его рука начинает делать движение, изображающее прыжки, на бумаге остается то же самое. Мы склонны вообще первые рисунки детей, все их каракули считать скорее жестом, чем рисованием в настоящем смысле этого слова. К этому же феномену мы склонны свести и проверенный нами экспериментально тот факт, что ребенок при рисовании сложных предметов передает не их части, но их общие качества, как впечатление круглости и т. п. Когда ребенок изображает цилиндрическую банку в виде замкнутой кривой, напоминающей круг, то этим самым он как бы изображает нечто круглое, и эта фаза в развитии ребенка прекрасно совпадает с той общедвигательной установкой психики, которая характеризует ребенка этого возраста и которая, как показало исследование Бакушинского, определяет весь стиль и характер его первых рисунков. Так же поступает ре-

бенок и при изображении сколько-нибудь сложных или отвлеченных понятий. Он не рисует, а указывает, и карандаш его только закрепляет его указательный жест. Такой ребенок на предложение нарисовать хорошую погоду указывает горизонтальным движением руки на низ листа, объясняя: «Это — земля», — а затем, делая ряд путаных штриховых движений сверху, объясняет: «А это — погода хорошая». Мы имели возможность более точно сверить в эксперименте родственность изображения жестом и изображения рисунком и получили у ребенка пяти лет символическое и графическое изображение через жест.

Второй момент, который образует генетическую связь между жестом и письменной речью, приводит нас к игре ребенка. Как известно, в игре для ребенка одни предметы очень легко означают другие, заменяют их, становятся их знаками. Известно также, что при этом не важно сходство, существующее между игрушкой и предметом, который она обозначает, а наиболее важным является ее функциональное употребление, возможность выполнить с нею изображающий жест. Только в этом, по нашему мнению, лежит ключ к объяснению всей символической функции детской игры: комочек тряпок или деревяшка становятся в игре маленьким ребенком потому, что они допускают такие же жесты, которые изображают ношение на руках маленького ребенка или кормление его. Собственное движение ребенка, собственный жест является тем, что придает функции знака соответствующему предмету, что сообщает ему смысл. Вся символическая изобразительная деятельность полна таких указывающих жестов: так, и палочка становится верховой лошадей для ребенка, потому что ее можно поместить между ног и к ней можно применить тот жест, который будет указывать ребенку, что палочка в данном случае обозначает лошадь.

Таким образом, детская символическая игра с этой точки зрения может быть понята как очень сложная система речи при помощи жестов, сообщающих и указывающих значение отдельных игрушек, и только на основе этих указывающих жестов игрушка сама постепенно приобретает свое значение, как и рисование, поддержанное сначала жестом, становится самостоятельным знаком. Только с этой точки зрения воз-

можно научно объяснить два факта, которые до сих пор еще не имеют должного теоретического объяснения.

Первый факт заключается в том, что все может быть для ребенка в игре всем. Это можно объяснить так, что сам по себе объект приобретает функцию и значение знака только благодаря жесту, который наделяет его этим, и отсюда понятно, что значение заключается в жесте, а не в объекте. Вот почему относительно безразлично, какой именно предмет будет в данном случае. Он должен быть только точкой приложения соответствующего символического жеста.

Второе заключается в том, что уже очень рано в играх четырех- и пятилетних детей наступает словесное условное обозначение. Дети условливаются между собой: «Это будет наш дом, это тарелка» и т. д., и в этом же примерно возрасте возникает чрезвычайно богатая речевая связь, толкающая, объясняющая и сообщающая смысл каждому отдельному движению, предмету и поступку. Ребенок не только жестикулирует, но и разговаривает, объясняет сам себе игру, взаимно срастается, сплачивается, организует одно целое и как бы наглядно подтверждает ту мысль, что первоначальные формы иллюзорной игры на самом деле представляют собой не что иное, как первоначальный жест, как речь при помощи знаков. Уже в игре мы находим момент, приводящий к эмансипации предмета в качестве знака и жеста. Благодаря долгому употреблению значение жеста переходит на предмет, и предметы даже не во время игры и без соответствующих жестов начинают изображать известные предметы и отношения.

Мы пытались экспериментальным путем установить эту своеобразную стадию предметного письма у ребенка. Мы ставили опыты в виде игры, при которой отдельные, хорошо знакомые детям предметы условно, в шутку, начали обозначать предметы и лиц, участвовавших в игре. Например, откладываемая в сторону книга означает дом, ключи — детей, карандаш — няню, часы — аптеку, нож — доктора, крышка от чернильницы — извозчика и т. д. Дальше детям показывается при помощи изобразительных жестов на этих предметах какая-нибудь несложная история, которую дети чрезвычайно легко читают. Например, доктор на извозчике подъезжает к дому, стучит, няня открывает ему, он выслушивает детей,

пишет рецепт, уезжает, няня идет в аптеку, возвращается, дает детям лекарство. Большинство детей трех лет читают такую символическую запись чрезвычайно легко. Дети четырех-пяти лет читают и более сложную запись: человек гуляет в лесу, на него нападает волк, кусает его, человек спасается бегством, доктор оказывает ему помощь, он отправляется в аптеку, затем домой. Охотник отправляется в лес убивать волка. При этом примечательно то обстоятельство, что сходство предметов не играет никакой заметной роли при понимании этой символической предметной записи. Все дело только в том, чтобы эти предметы допускали соответствующий жест и могли служить точкой приложения для него. Поэтому вещи, явно не относящиеся к этой структуре жестов, ребенком отвергаются с полной категоричностью. Так, в этой игре, которая проводится сидя за столом и в которой участвуют небольшого размера вещи, лежащие на письменном столе, ребенок категорически отказывается, когда мы берем его пальцы, кладем на книгу и говорим: «А это в шутку будут дети»; он возражает, что такой игры не бывает. Пальцы слишком связаны для него с собственным телом для того, чтобы служить объектом для соответствующего указательного жеста. Так же точно, как стоящий в комнате шкаф или кто-нибудь из присутствующих в этой игре не могут участвовать. Сам по себе предмет выполняет функцию замещения: карандаш заменяет няню по условию, а часы — аптеку, но только относящийся к ним жест сообщает им этот смысл. Действительно, под влиянием этого указательного жеста у детей старшего возраста сами предметы обнаруживают тенденцию не только замещать означаемые ими вещи, но и указывать на них, и при этом происходит первое чрезвычайно важное открытие ребенка. Так, когда мы кладем книгу с темной обложкой и говорим, что это будет лес, ребенок сам от себя добавляет: «Ну да, это лес, потому что здесь темно, темно». Он выделяет, таким образом, один из признаков предмета, который является для него указанием на то, что книга должна означать лес. Так же точно, когда металлическая крышка обозначает извозчика, ребенок указывает пальцем и говорит: «Вот это — сиденье». Когда часы должны обозначать аптеку, один ребенок указывает на цифры на цифер-

блате и говорит: «Вот это — лекарство в аптеке», — другой указывает на кольцо и говорит: «Это — подъезд, это вход в аптеку». Указывая на бутылочку, играющую роль волка, ребенок указывает на горлышко и говорит: «А это — его рот». На вопрос экспериментатора с указанием на пробку: «А это что?» — ребенок отвечает: «А это он схватил пробку и держит в зубах». Во всех этих примерах мы видим одно и то же, именно: привычная структура вещей как бы изменяется под влиянием нового значения, которое она приобрела. Под влиянием того, что часы обозначают аптеку, из них выделяется один признак, который принимает на себя функцию нового знака, указание, каким способом часы обозначают аптеку, через признак лекарства или входной двери. Обычная структура вещей (пробка, затыкающая бутылочку) начинает изображаться в новой структуре (волк держит в зубах пробку), и это изменение структуры становится настолько сильным, что в ряде опытов мы из раза в раз воспитывали у ребенка известное символическое значение предмета. Часы во всех играх означали у нас аптеку, в то время как другие предметы быстро и часто меняли свое значение. Переходя к новой игре, мы кладем те же часы и согласно новому ходу действия объявляем: «Вот это будет булочная». Ребенок сейчас же ставит ребром ручку на часы, разделяя их надвое, и говорит, показывая на одну половину: «Хорошо, вот здесь аптека, а здесь булочная». Старое значение приобрело, таким образом, самостоятельное значение и служит средством для нового. Это приобретение самостоятельного значения мы могли констатировать и вне игры: когда падает нож, ребенок восклицает: «Доктор упал». Таким образом, знак приобретает самостоятельное объективное развитие, не зависящее уже от жеста ребенка, и в этой игре мы видим, таким образом, вторую большую эпоху развития письменной речи ребенка. Но так же, как мы говорили выше, обстоит дело с рисованием. Здесь мы видим, что письменная речь ребенка не возникает сразу как символизм второй степени. Первоначально и здесь она возникает как символизм первой степени, и возникает естественным путем. Мы уже говорили, что первоначальный рисунок возникает из жеста руки, вооруженной карандашом, и здесь он приводит к тому, что изображение начинает само-

стоятельно обозначать какой-нибудь предмет. Это отношение заключается в том, что нарисованные уже штрихи получают соответствующее имя.

Креч обратил особенное внимание на то, что в процессе развития детской штриховки временное название при рисовании постепенно продвигается вперед, то есть из последующего к одновременному, и, в конце концов, оно становится другим названием, предшествующим самому рисованию, и прибавляет: это означает не что иное, как то, что из последующего обозначения нарисованной формы развивается, возвещая наперед намерение изобразить нечто определенное. Это очень интересно, говорит Бюллер, потому что показывает нам, как забегающая вперед речь составляет рамку, служит средством для важного духовного прогресса.

Гетцер, желая исследовать, насколько ребенок школьного возраста созревает в психическом отношении для обучения письму, впервые поставила экспериментально этот вопрос во всей его широте, именно она постаралась исследовать, как развивается у ребенка функция символического изображения вещей, столь важная для зрелости при обучении письму. Для этого она постаралась экспериментально выяснить развитие символической функции у детей от 3 до 6 лет. Опыты ее охватили четыре основные серии. В первой — исследовалась символистическая функция в игре ребенка. Ребенок должен был, играя, изображать отца или мать и делать то, что они делают в течение дня. В процессе этой игры возникало иллюзорное толкование о данных предметах, вовлекаемых в игровой круг, и исследовательница могла проследить символистическую функцию, придаваемую вещам в игре. Во второй и третьей — такое изображение было предпринято со строительным материалом и с рисованием цветными карандашами. Причем особенное внимание в обоих этих опытах обращалось, как у Кретча, на момент называния соответствующего значения. И, наконец, в четвертой серии исследовалось в форме игры в почтальона, насколько ребенок может воспринять чисто условное объединение знаков, так как в игре различными цветами закрашенные уголки служили знаками различного вида писем, разносимых почтальоном: телеграммы, газеты, денежные переводы, пакеты, письма, открытки и т. д.

Таким образом, экспериментальное исследование явно поставило в один ряд все эти различные виды деятельности, объединяемые только тем, что в каждом из них участвует символическая функция, и попытались поставить все эти виды деятельности в генетическую связь с развитием письменной речи, как это мы делаем в наших исследованиях.

В опытах Гетцер можно с чрезвычайной ясностью проследить, какое символическое значение в игре возникает при помощи изобразительного жеста и при помощи слова. В этих играх широко проявилась детская эгоцентрическая речь. В то время как у одних детей все изображается при помощи движения и мимики и речь не привлекается как символическое средство вовсе, у других речь сопровождает действие: ребенок говорит и действует; у третьей группы начинает господствовать чисто словесное выражение, не поддерживаемое никакой деятельностью. Наконец, четвертая группа детей почти вовсе не играет, и единственным средством изображения у них делается речь, в то время как мимика и жесты отступают на задний план. С годами постепенно уменьшается процент чисто игровых действий и начинает нарастать преобладание речи. Самым существенным выводом из этого генетического исследования является то, что, как говорит автор, разница в игре между трехлетними и шестилетними состоит не в восприятии символов, но в том способе, которым употребляются различные формы изображения.

В наших глазах — это наиболее важный вывод, показывающий, что символическое изображение в игре и на более ранней ступени является, в сущности, своеобразной формой речи, непосредственно приводящей к письменной речи.

По мере развития самый общий закон называния продвигается все больше и больше к началу образования процесса, и сам процесс, таким образом, носит характер записывания только что названного слова. Уже трехлетний ребенок понимает изобразительную функцию постройки, четырехлетний называет свои продукты уже до того, как начинает строить. Так же и при рисовании оказывается, что трехлетка еще не знает символического значения рисунка, и только к семи годам все дети овладевают этим вполне. Между тем уже

прежний анализ детского рисунка с несомненностью показывает, что, с психологической точки зрения, мы должны рассматривать детский рисунок как своеобразную детскую речь.

Ребенок, как известно, рисует вначале по памяти. Если ему предложить нарисовать сидящую напротив мать или находящийся перед ним предмет, он рисует, ни разу не взглянув на оригинал, по памяти, не то, что он видит, а то, что он знает. Другое доказательство этого мы видим в том, что ребенок рисует так, что рисунок его не только не учитывает, но прямо противоречит реальному восприятию предмета. Так, у ребенка возникает то, что Бюлер называет «рентгеновским рисунком». Ребенок рисует человека в одежде, но он при этом рисует его ноги, его живот, кошелек, лежащий в кармане, и даже деньги, лежащие в кошельке, т. е. то, о чем он знает, но то, чего нельзя видеть при данном изображении. Рисуя человека в профиль, он приделывает ему второй глаз и рисует вторую ногу у всадника, изображаемого в профиль. Наконец, пропуск очень важных частей изображаемого предмета, когда, например, ребенок рисует ноги изображаемого, растущие прямо из головы, пропуская шею и туловище, комбинация отдельных частей рисунка — все это показывает, что ребенок рисует, как говорит Бюлер, по способу речи. Это дает нам право рассматривать рисование ребенка как предварительную стадию в развитии его письменной речи. Рисование ребенка является по своей психологической функции своеобразной графической речью, графическим рассказом о чем-либо. Техника детского рисунка показывает с несомненностью, что этот рисунок есть именно графический рассказ, т. е. что он является своеобразной письменной речью ребенка. И поэтому само рисование ребенка, по замечанию Бюлера, есть скорее речь, чем изображение.

Как показал Сёлли, ребенок не стремится к изображению, он гораздо более символист, чем натуралист, он несколько не заботится о полном и точном сходстве, а желает только самого поверхностного указания. Нельзя допускать, что ребенок знает человека не лучше, чем он его изображает, но он стремится рисунок скорее назвать и обозначить, чем представить.

Бюлер справедливо указывает на то, что рисование начи-

нается у ребенка тогда, когда словесная, устная речь сделала уже большие успехи и стала делом привычным. И дальше, говорит он, речь вообще доминирует и по своим законам формирует большую часть душевной жизни. К этой части принадлежит и рисование, о котором можно положительно сказать, что оно в заключение снова поглощается речью постольку, поскольку вся графическая способность выражений современного среднего культурного человека выливается в письмо. Материал памяти ребенка не представляет в это время простого изображения образов представления, но в большей части состоит из облеченного речью или способного быть облеченным ею предрасположения к суждениям. Мы видим, что когда ребенок, рисуя, выгружает все сокровище своей памяти, то это делается по способу речи, делается рассказывая. Главнейшей чертой этого способа является известная отвлеченность, к которой по своей природе необходимо принуждает всякое словесное изображение. Мы видим, таким образом, что рисование является графической речью, возникающей на основе словесной речи. Схемы, отличающие первые детские рисунки, в этом смысле напоминают нам словесные понятия, которые сообщают только существенные признаки предметов.

Но характерным отличием этой стадии речи является то, что в отличие от письменной речи это есть еще символизм первой степени. Ребенок изображает не слова, а предметы и представления этих предметов.

Но само развитие рисования у ребенка не является чем-то само собой разумеющимся и возникающим чисто механически. Здесь есть свой критический момент при переходе от простого черчения на бумаге к использованию следов карандаша в качестве знаков, изображающих или означающих что-либо. Все психологи согласны в том, что здесь, как говорит Бюлер, должно произойти открытие у ребенка того, что проводимые им линии могут что-нибудь означать. Это открытие Сёлли поясняет на примере ребенка, который, рисуя, без всякого смысла и значения провел случайно спиральную линию, в которой вдруг уловил известное сходство, и закрычал радостно: «Дым, дым!»

Большинство психологов полагает, что это нормальный

путь для этого открытия, что ребенок, рисуя, открывает в уже нарисованной им форме сходство с каким-нибудь предметом и отсюда его рисование приобретает функцию знака. Можно предположить, что дело происходит несколько иначе и что ребенок путем целого ряда обстоятельств наталкивается на то, что рисунок может изобразить нечто. Так, у детей обычно узнавание вещей на чужих рисунках предшествует, как правило, собственному рисованию. Но этот процесс узнавания изображенного на рисунке хотя и встречается в раннем детстве, но является все же, как показало наблюдение, не первоначальным открытием символической функции. Первоначально ребенок если и узнает сходство в рисунке, то принимает рисунок за предмет похожий или такого же рода, как и тот, но не за изображение или символ этого предмета.

Когда девочка, которой показали рисунок ее куклы, воскликнула: «Кукла такая, как эта!» — возможно, что она имела в виду еще один предмет, такой же, как и ее. Ни одно из наблюдений, говорит Гетцер, не принуждает нас принять, что усвоение предмета есть вместе с тем понимание того, что рисунок изображает. Для девочки рисунок здесь является не изображением куклы, но еще одной куклой, такой же, как та. Доказательством этого служит то, что ребенок довольно долго относится к рисунку как к предмету. Так, Келлер у этой же девочки имел случай наблюдать, как она пыталась с бумаги снять нарисованные ею же штрихи, цветы, нарисованные на зеленом фоне, и т. д. Мое внимание обратило на себя то, что и в более позднем возрасте ребенок, который уже называет свои рисунки и правильно определяет на рисунках других, еще долгое время сохраняет отношение к рисунку как к вещи. Так, например, когда на рисунке изображен ребенок спиной к наблюдателю, ребенок переворачивает лист на другую сторону для того, чтобы увидеть лицо. Даже у детей 5 лет мы всегда наблюдали, что на вопрос «где лицо или где его нос?» ребенок переворачивал рисунок другой стороной и только после этого отвечал, что «его нет, оно не нарисовано».

Мы думаем, что наибольшее основание имеет Гетцер, утверждающая, что первичное символическое изображение должно быть отнесено именно к речи и уже на основе речи создаются все остальные символические значения знаков. И в самом деле, отодвигающийся все более и более к началу

момент называния при рисовании ребенка также с большой ясностью говорит за то, под каким сильным давлением влияния речи развивается рисунок ребенка. Скоро он превращается в настоящую письменную речь, которую мы имели случай экспериментально наблюдать, задавая детям задачу изобразить знаками какую-нибудь более или менее сложную фразу. При этом, как мы уже говорили, мы наблюдали в рисунке проявление жестов, протянутых рук, указательных пальцев или линий, которые их заменяли, и мы могли, таким образом, отсеять образную и указательную функцию слова. Но с наибольшей ясностью в этих опытах проявились тенденции у школьников к переходу от чисто пиктографического к идеографическому письму, т. е. к изображению отвлеченными символическими знаками отдельных отношений и значений. Это превосходство речи над письмом мы наблюдаем у одного из школьников, который записывает отдельным рисунком каждое слово данной фразы. Так, например, фраза «я не вижу овец, но они там» записывается следующим образом: фигура человека (я), такая же фигура с повязкой на глазах (не вижу), две овцы (овец), указательный палец и несколько деревьев, за которыми видны те же овцы (но они там). Или фраза «я тебя уважаю» передана следующим образом: голова (я), другая голова (тебя), две человеческие фигуры, из которых одна держит в руках шляпу (уважаю).

Таким образом, мы видим, как рисунок послушно следует за фразой и как устная речь внедряется в рисование ребенка. При этих изображениях детям приходилось часто делать подлинные открытия, изобретать соответствующий способ изображения, и мы действительно могли на деле убедиться в том, что это является решающим в развитии письма и рисования ребенка.

Наблюдая эти спонтанные проявления письма, Штерн приводит ряд примеров, показывающих, как происходит это развитие и как протекает весь процесс детского письма. Так, ребенок, самостоятельно выучившийся писать, пишет с левого нижнего края страницы направо, каждая новая строчка надстраивается сверху и т. д. Лурия в связи с нашими общими исследованиями задался целью экспериментально вы-

звать и проследить этот момент открытия символики письма, для того чтобы иметь возможность его систематически изучить. Это исследование показало, что история письма у ребенка начинается значительно раньше того момента, когда учитель впервые вкладывает ему в руки карандаш и показывает, как надо писать буквы. Если не знать этой предыстории детского письма, нам станет непонятно, как ребенок овладевает сразу сложнейшим приемом культурного поведения — письменной речью. И нам станет понятно, что это может случиться только при том условии, что в первые годы своего развития ребенок усвоил и выработал ряд приемов, вплотную подведших его к процессу письма, подготовивших и невероятно облегчивших для него овладение идеей и техникой записи. В своих опытах Лурия ставил ребенка, еще не умеющего писать, в такую ситуацию, когда перед ним возникала задача произвести некоторую примитивную запись. Ребенку задавалась задача запомнить известное число фраз. Обычно это число значительно превышало механическую способность ребенка к запоминанию, и когда ребенок убеждался, что запомнить он не в состоянии, ему давали лист бумаги и предлагали как-нибудь отметить или записать предлагаемые ему слова.

Часто ребенок встречал это предложение недоумением, он заявлял, что не умеет писать, но ему настойчиво предлагали как-нибудь догадаться, как ему могут помочь в этом деле карандаш и бумага. Таким образом, сам исследователь давал в руки ребенку определенный прием и смотрел, насколько ребенок оказывался в состоянии им владеть, насколько штрихи карандаша переставали быть для ребенка простыми игрушками и становились знаками для запоминания соответствующих обозначений. Нам напоминает этот прием то, что делал иногда Келлер с обезьянами, когда, не дожидаясь с их стороны умения взять палку, он ставил их в такие ситуации, где надо было использовать ее в качестве орудия, давал им палку в руки сам и следил, что из этого выйдет. Опыты показали, что маленькие дети 3—4 лет еще не могут относиться к письму как к средству; они часто механически записывают заданную фразу и свое письмо иногда даже записывают раньше, чем услышат.

На этой стадии записи ребенка нисколько не помогают ему запомнить заданные фразы; он, припоминая, не глядит вовсе на свою запись, но стоит продолжить эти опыты для того, чтобы убедиться, что вдруг дело начинает существенно меняться. Среди нашего материала мы встречали иногда удивительные на первый взгляд случаи, резко расходящиеся со всем только что изложенным. Ребенок записывает также бессмысленно, не дифференциально, он ставит ничего не значащие каракули и черточки, но, когда он воспроизводит фразы, создается впечатление, что он читает фразы, указывая на вполне определенные черточки, и безошибочно много раз подряд показывает, какие черточки обозначают какую фразу. У ребенка возникают совершенно новое отношение к своим черточкам и самоободряющая моторная деятельность, они впервые превратились в мнемотехнические знаки. Примером этого может служить то, что ребенок выносит отдельные черточки по отдельным частям бумаги так, что связывает с каждой черточкой определенную фразу. Возникает своеобразная топография: заметка одной черточкой в углу означает — корова, другой — вверху бумаги — трубочист. Черточки, таким образом, являются примитивным указательным знаком для памяти и т. д. С полным основанием мы можем видеть в этой мнемотехнической стадии первую предвестницу будущего письма. Ребенок постепенно превращает эти не дифференциальные черточки: указательные знаки, символизирующие штрихи и каракули, заменяются фигурками и картинками, а эти последние уступают свое место знакам. Опыты позволили не только описать сам момент открытия, но и проследить, как он протекает в зависимости от известных факторов. Именно вводимые в заданные фразы количества и формы впервые ломают тот бессмысленный, ничего не выражающий характер записи, когда разные представления и образы выражаются совершенно одинаковыми черточками и каракулями.

Вводя в предлагаемый материал количество, мы довольно легко, даже у четырех-, пятилетних детей, вызываем запись, отражающую это количество. Необходимость записать количество, быть может, впервые родила письмо. Так же точно введение цвета, формы играет наводящую роль в открытии

ребенком механизма письма. Так, например, фразы «как из трубы черный, черный дым идет» или «зимой белый снег бывает», «мышь с длинным хвостом» или «у Ляли два глаза и один нос» очень быстро приводят к тому, что ребенок переходит от письма, играющего роль указательного жеста, к письму, уже содержащему в задатке изображение. От этого ребенок переходит прямо к рисунку, и мы, таким образом, переходим прямо к пиктографическому письму. Пиктографическое письмо особенно легко развивается у ребенка потому, что, как мы видели, детский рисунок, в сущности, и является своеобразной его графической речью, но и при этом, как показывают опыты, у ребенка происходят все время конфликты: рисунок как средство еще очень часто смешивается с рисунком как самодовлеющим непосредственным процессом.

Особенно легко наблюдать это у отсталых детей, которые от зарисовки заданных фраз переходят по ассоциации к самостоятельному рисованию. Ребенок вместо записывания начинает рисовать картинки. С этого пиктографического письма ребенок переходит постепенно к идеограмме в том случае, когда рисунок непосредственно не передает содержания фразы. Опыты показали, что ребенок при этом идет по обходному пути и вместо трудно изображаемого целого рисует легко изображаемые его части, схему, а иногда, наоборот, создает более своеобразный путь для изображения этого, воспроизводит всю ситуацию, в которой заключена данная фраза.

Как мы уже говорили выше, переход к символическому письму, как показали наши опыты, знаменуется проявлением целого ряда просто зарисованных жестов или линий, которые обозначают эти жесты. Исследуя, как пишет ребенок, не умеющий писать, но уже знающий буквы, мы видим, что он пробегает те же самые формы, которые мы только что описали. Развитие письма заключается не только в постоянном улучшении какого-нибудь одного приема, но и в резких скачках, характеризующих переход от одного приема к другому. Ребенок, умеющий писать буквы, но не открывший для себя механизма письма, записывает еще также недифферен-

циально, разделяя отдельные буквы на части, не умея затем их воспроизвести.

Опыты показали, что ребенок, знающий буквы, выделяющий при помощи их отдельные звуки в слова, еще далеко не сразу приходит к полному овладению механизмом письма. Но и во всем том, о чем мы только что говорили, недостает еще самого важного момента, который характеризует настоящий переход к письменной речи. Легко заметить, что всюду здесь письменные знаки представляют собой символы первого порядка, непосредственно означающие предметы или действия, и ребенок на этой ступени не доходит до символизма второго порядка, заключающегося в том, что создаются письменные знаки для устных символов слов.

Для этого необходимо ребенку сделать основное открытие, именно то, что рисовать можно не только вещи, но и речь. Только это открытие привело человечество к гениальному методу письма по словам и буквам; оно же приводит ребенка к буквенному письму и, с педологической точки зрения, должно строиться как переход от рисования вещей к рисованию речи. Однако, как совершается этот переход, трудно проследить, потому что соответствующее исследование еще не привело к определенным результатам, а общепринятые методы обучения письму не позволяют понаблюдать это. Одно только несомненно, что этим путем, путем перехода от рисования вещей к рисованию слов, развивается письменная речь ребенка. Различные методы обучения письму совершают это различным образом. Многие из них пользуются вспомогательным жестом как средством объединения письменного и устного символа, другие рисунком, изображающим соответствующий предмет, и весь секрет обучения письменной речи заключается в том, чтобы должным образом подготовить и организовать этот естественный переход. Как только он совершится, ребенок овладевает уже механизмом письменной речи, ему остается в дальнейшем только совершенствовать этот способ.

Мы знаем, что при современном состоянии психологического знания многим покажется в высшей степени натянутой та мысль, что все рассмотренные нами этапы, как иллюзорная игра, рисование и письмо, могут быть представлены

как различные моменты единого по существу процесса развития письменной речи. Слишком велики разрывы и скачки при переходе от одного приема к другому для того, чтобы связь этих отдельных моментов выступала достаточно наглядно и ясно. Но эксперимент и психологический анализ приводят нас именно к этому выводу и показывают, что, каким бы сложным ни казался сам процесс развития письменной речи, каким бы зигзагообразным, разорванным и спутанным он ни представлялся поверхностному взгляду, на деле перед нами единая линия истории письма, приводящая к самым высшим формам письменной речи. Эта высшая форма, которой мы коснемся только вскользь, заключается в том, что письменная речь из символизма второго порядка становится снова символизмом первого порядка. Первоначальные письменные символы служат обозначением словесных. Понимание письменной речи совершается через устную, но постепенно путь этот сокращается, промежуточное звено в виде устной речи выпадает, и письменная речь, судя по всему, становится непосредственным символизмом, воспринимаемым так же, как и устная. Стоит только представить себе, какой огромный перелом во всем культурном развитии ребенка совершается благодаря овладению письменной речью, благодаря возможности читать и, следовательно, общаться опытом со всем тем, что создал человеческий гений в области письменного слова, чтобы понять, какой решающий момент переживает ребенок при открытии письма.

Для нас сейчас важен один момент в развитии высших форм письменной речи. Это вопрос о молчаливом и громком чтении. Исследование чтения показало, что в отличие от старой школы, которая культивировала громкое чтение, молчаливое чтение является и социально наиболее важной формой письменной речи и обладает еще двумя серьезными преимуществами. Уже с конца первого года тихое чтение обгоняет громкое по числу фиксаций над строчкой. Следовательно, сам процесс движения голосом и восприятия букв облегчается при молчаливом чтении, характер движения становится ритмичнее, меньше наблюдается обратное движение голоса, вокализация зрительных символов затрудняет чтение речи, речевые реакции замедляют восприятие, связывают его, рас-

шепляют внимание. Но не только сам процесс чтения, но, как это ни странно, и понимание оказывается выше при тихом чтении. Исследование показало, что есть определенная корреляция между скоростью и пониманием чтения. Обычно думают обратно, что понимание лучше при медленном чтении, однако психологически весьма понятно то положение, которое мы сейчас привели, именно что при быстром чтении понимание идет лучше, ибо различные процессы совершаются с различной скоростью и сама скорость понимания отвечает более быстрому темпу чтения. Почему громкое чтение может затруднить понимание, мы можем видеть из того, что при чтении образуется зрительно-звуковой промежуток — глаз забегает вперед и сигнализирует голосу.

Если мы во время чтения фиксируем то место, на котором покоится глаз, и тот звук, который в данную минуту произносится, то мы получим этот зрительно-звуковой промежуток. Исследования показывают, что этот зрительно-звуковой промежуток постепенно растет, что у хорошего чтеца большой зрительно-звуковой промежуток, что медленность чтения зависит от узкого промежутка, что скорость чтения и промежуток растут вместе. Мы видим, таким образом, что зрительный символ все больше и больше освобождается от устного, и, если мы вспомним, что школьный возраст является как раз возрастом образования внутренней речи, для нас станет ясно, какое мощное средство восприятия внутренней речи мы имеем в молчаливом или тихом чтении про себя.

К сожалению, экспериментальное исследование, касающееся чтения, до сих пор тоже изучало чтение как сложный сенсомоторный навык, а не как психический процесс очень сложного порядка. Но и здесь экспериментальное исследование показало, что число фиксаций, т. е. самих механизмов чтения, зависит от рода материала. Работа зрительного механизма является до известной степени подчиненной процессам понимания. Как представить себе понимание при чтении? Мы не можем сейчас дать сколько-нибудь ясный ответ на этот вопрос, но все, что мы знаем, заставляет нас предполагать, что, как и всякий процесс, пользование знаком письменной речи становится внутренним процессом на известной стадии своего развития, так и то, что называется понима-

нием читаемого, должно быть определено раньше всего с генетической стороны как известный момент в развитии опосредствованной реакции на зрительные символы.

Для нас ясно, что понимание это не заключается в возмещении образов, так чтобы при чтении каждой фразы у нас возникли образы всех тех предметов, которые в ней упоминаются. На вопрос о понимании экспериментальное исследование говорит, что процесс осмысливания у начинающего чтеца находится между голосом и глазом, а у зрелого чтеца — сразу за зрительным восприятием. Таким образом, понимание не сводится к образному воскрешению предмета или даже к называнию соответствующего звукового слова. Оно скорее заключается в операции самим знаком, в отнесении его к значению, к быстрому передвижению внимания и выделению различных пунктов, которые становятся в центре нашего внимания. В этом смысле ярким примером непонимания речи при чтении может служить чтение имбециллов. Мы приводим пример из наблюдения Трошина. Он описывает имбецилла, который, читая, приходил в восторг от каждого слова: «Птичка божия» (ай, птичка, птичка — бурное удовольствие), «не знает, не знает» (те же проявления); или «граф Витте приехал» (приехал, приехал) «в Петербург» (в Петербург, Петербург и т. д.).

Эта сосредоточенность внимания, прикованность его к каждому отдельному знаку означают неумение руководить им и переносить его, чтобы ориентироваться в сложном внутреннем пространстве, которое можно было бы назвать системой отношений. В этом устанавливании отношений, выделении важного, в сведении и переходе заключается процесс, называемый обычно пониманием.

Охватывая всю историю развития письменной речи у ребенка, мы естественно приходим к четырем в высшей степени важным практическим выводам, которые вытекают из этого рассмотрения.

Первый вопрос заключается в том, что обучение письму с этой точки зрения было бы естественно перенести в дошкольный возраст. В самом деле, если открытие символической функции письма возможно уже у детей раннего возраста, как показали опыты Гетцер, то обучение письму должно

было бы сделаться обязанностью дошкольного воспитания. И мы действительно видим целый ряд моментов, указывающих на то, что обучение письму у нас является с психологической стороны, несомненно, запоздалым. Между тем мы знаем, что обучение грамоте в большинстве европейских и американских стран начинается, как правило, в 6 лет.

Исследования Гетцер показали, что 80% трехлеток овладевают произвольным соединением знака и значения, а шестилетки уже все способны к этой операции. По ее наблюдениям, развитие между тремя и шестью годами заключается не столько в развитии самой операции пользования произвольным знаком, сколько в успехах, которые делают внимание и память ребенка. Вопрос о более раннем начале обучения чтению Гетцер решает в том смысле, что уже трехлетки в подавляющем большинстве могли бы обучиться чтению и письму, поскольку это касается овладения символическим письмом. Правда, она не учитывает при этом того, что письмо является символизмом второго порядка, а то, что исследовала она, является символизмом первого порядка. Со всей справедливостью она указывает на ортодоксальное еврейское воспитание, которое в три-четыре года обучает детей грамоте, на систему Монтессори, которая в детском саду обучает чтению и письму, и на многие другие французские дошкольные учреждения, поступающие так же. С психологической стороны, говорит она, это не невозможно, но только трудно вследствие недостатка памяти и внимания ребенка. Если же говорить относительно всех детей, то эта операция становится для них возможной только после 6 лет.

Берт приводит сведения относительно Англии, где указывает на то, что там школьная повинность начинается с 5 лет, но дети между 3—5 годами, если остается место, допускаются в школу, где их обучают азбуке. В 4,5 года уже огромное большинство детей умеют читать. За перенос чтения и письма в более ранний возраст высказывается особенно Монтессори. Она обучает чтению и письму четырехлетних детей. В процессе игры, путем предварительных упражнений, как правило, все дети в ее садах в Италии в 4 года начинают пи-

сать, а в 5 лет читают так хорошо, как ребенок первого школьного года.

Своеобразие всего приема Монтессори заключается в том, что письмо возникает как естественный момент в процессе развития руки, трудность письма для детей заключается не в незнании букв, а в недостаточной развитости мелкой мускулатуры руки. Путем тщательного упражнения Монтессори приводит к тому, что письму дети учатся не путем писания, а путем подготовки к письму детей, путем рисования штриховки. Они учатся писать до того, как приступают к письму, и поэтому начинают писать сразу, вдруг или самопроизвольно. Весь процесс обучения письму занимает очень мало времени. Двое ее детей 4 лет менее чем в полтора месяца научились писать так, что могли написать уже самостоятельно письма. Из исследований над развитием ребенка в семье, где в большом употреблении книги, карандаши и особенно где есть старшие читающие и пишущие дети, мы знаем, что ребенок также самопроизвольно в 4—5 лет овладевает письмом и чтением, как овладевает и устной речью. Ребенок самостоятельно начинает писать отдельные буквы, цифры, читать их на вывесках, складывать из них слова и естественным путем проделывает то, что в детском саду вызывает Монтессори.

Но пример Монтессори лучше всего показывает, что дело гораздо сложнее, чем это может показаться с первого взгляда, и если, с одной стороны, школьное обучение письму является запоздалым в том смысле, что дети уже в 4—5 лет могут вполне овладеть этими механизмами как со стороны мускульно-моторной, так и со стороны символической функции, то, с другой стороны, как это ни странно, обучение письму в 6 и даже в 8 лет является преждевременным в том смысле, что техника письма дается ребенку раньше, чем у него созревает потребность в письменной речи и чем письменная речь становится для него нужной. Если письмо и как мускульная деятельность, и как символическое восприятие знаков очень легко возникает из игры, то по роли, которую оно играет в поведении, оно далеко отстоит от игры.

И в этом смысле совершенно правы те критики Монтессори, которые показывают всю ограниченность того понима-

ния развития, которое у Монтессори вытекает из натуралистического анатомизма и ведет к механической пассивности. В течение полутора месяцев, говорит Гессен, 4—5-летние дети научаются писать с изумляющей нас каллиграфичностью, но отвлекутся на время от правильности и изящества выводимых детьми букв и обратим внимание на содержание написанного. Что пишут дети Монтессори? «Мы желаем доброй Пасхи инженеру Талани и начальнице Монтессори». «Я хочу добра директрисе, учительнице, а также доктору Монтессори». «Дом ребенка, улица Кампании» и т. д.

Мы не отвергаем возможности обучения чтению и письму в дошкольном возрасте, мы считаем даже желательным, чтобы в школу ребенок поступил, умея уже писать и читать, но тогда обучение следует поставить так, чтобы чтение и письмо нужно было бы для чего-то ребенку. Если же они употребляются только для того, чтобы писать официальные поздравления начальству и первые попавшиеся, явно подсказанные учительницей слова, то очевидно, что занятие ими будет чисто механическим средством, которое может скоро надоест ребенку, в котором не будет проявляться его активность, не будет расти его возрождающаяся личность. Чтение и письмо должны быть нужны ребенку. Здесь как нельзя ярче сказывается то основное противоречие, которое является не только у Монтессори, но и при школьном обучении письму, именно то, что письму обучают как известному моторному навыку, а не как сложной культурной деятельности, и поэтому наряду с первым вопросом о переносе обучения письму в дошкольный возраст выдвигается само собой второе требование, именно требование жизненного письма, которое можно сравнить с требованием жизненной арифметики.

Это значит, что письмо должно быть осмысленно для ребенка, в нем должна быть вызвана естественная потребность, надобность, оно должно быть включено для ребенка в жизненную необходимую задачу, и только тогда мы можем быть уверены, что оно будет развиваться у ребенка не как привычка руки и пальцев, но как действительно новый и сложный вид речи.

Многие педагоги, как Гессен, будучи не согласны с общим духом обучения чтению и письму у Монтессори, выска-

зываются все же за перенос обучения письму из школы в детский сад, но и здесь сказываются ложный подход и недооценка письменной речи во всем ее значении. Подобно речи, говорят они, умение читать и писать в элементарном смысле этого слова является скорее навыком психофизического порядка. Нет ничего более ошибочного, чем такой подход к письму. Мы видели, какую сложную историю прodelывает письмо до своего окончательного развития, какие скачки, метаморфозы, открытия необходимы для того, чтобы оно развилось и установилось. Мы видим и знаем, какое принципиальное изменение во все поведение ребенка вносит речь, чтобы считать это простым психофизическим навыком. И указываемая Монтессори тщательность даже самых совершенных и облегченных школьных методов обучения грамоте объясняется не тем, что обучение чтению не может стать предметом школьного урока, а тем, что все эти методы не учитывают главного и вместо письменной речи дают ребенку письменные навыки, о которых сам автор говорит: «В отношении между умением читать и писать, умением говорить, самому одеваться и раздеваться, умением элементарно рисовать — нет принципиальной разницы. Заслуга Монтессори именно в том, что она показала, что умение писать есть в значительной мере чисто мускульная способность». Мы видим в этом как раз самое слабое место метода Монтессори. Для нее, как мы видели выше, письмо и является чисто мускульной деятельностью, и поэтому ее дети и пишут бессодержательные письма. Между умением писать и умением одеваться есть принципиальная разница, и это мы старались подчеркнуть в продолжение всей нашей статьи. Двигательный мускульный момент в письме, играющий, несомненно, огромную роль, является моментом подчиненным, и именно этим объясняется неуспех Монтессори.

Штерн оспаривает мнение Монтессори, что ребенка надо обучать чтению в 4 года, и считает неслучайным то, что во всех культурных странах начало обучения чтению и письму совпадает с началом седьмого года жизни ребенка. В подтверждение этого он ссылается на наблюдение, что именно бедность в играх в садах Монтессори побуждает детей обратиться к письму и чтению. В садах, устроенных по системе

Фребеля, где для детей гораздо больше занятий, наблюдений и работы для фантазии и интересов самостоятельности в игре, редко наблюдаются случаи, чтобы дети этого возраста сами по себе проявляли интерес к чтению и письму. И, главное, это мнение получает косвенное подтверждение из наблюдения того, как без дидактических влияний ребенок сам приходит к потребности в чтении и письме.

Здесь, как говорит Штерн, созревание этой способности протекает по совсем другим путям. Все наши исследования, приводимые выше, и ставили себе целью показать, до какой степени меньше читать и писать принципиально отличается от умения одеваться и раздеваться. Мы старались показать все своеобразие сложности того пути, которым ребенок приходит к обучению письму. Грубая упрощенность задач, на которую наталкиваются обычно при психологическом рассмотрении педагогического процесса, сказывается ярче всего в том примере с письмом, когда даже лучшие педагоги склонны рассматривать оба навыка письма и одевания как принципиально одно и то же. Когда читаешь письма детей Монтессори и восхищаешься их каллиграфичностью, нельзя отделаться от впечатления, что перед нами дети, которые научились ударять по клавишам, но которые глухи к музыке, вызываемой их пальцами.

Третье положение, которое мы пытаемся выдвинуть как практический вывод из наших исследований, — это требование естественного обучения письму. В этом смысле Монтессори и сделала очень многое. Она показала, что моторная сторона этой деятельности может быть действительно вызвана в естественном процессе игры ребенка, что письмо надо не навязать, а вырастить, она дала естественный путь к развитию письма.

Идя этим путем, ребенок приходит к письму как к естественному моменту в своем собственном развитии, а не как к внешней выучке. Монтессори показала, что естественной стихией при обучении чтению и письму является детский сад, а это значит, что наилучший метод обучения чтению и письму — тот, при котором дети не учатся писать и читать, но при котором оба эти навыка являются предметом

игры. А для этого нужно, чтобы буква также стала элементом детской жизни, как таковым является, например, речь. Так же как дети сами собой научаются говорить, так они и должны сами научиться читать и писать. Естественный способ обучения чтению и письму состоит в надлежащем воздействии на окружающую ребенка обстановку. Чтение и письмо должны стать нужными ему в его игре. Но то, что Монтессори сделала в отношении двигательной стороны этого навыка, следует сделать и в отношении внутренней стороны письменной речи, ее функционального усвоения. Нужно также, естественно, привести ребенка и к внутреннему пониманию письма, нужно сделать, чтобы письмо было не обучением, а организованным развитием ребенка. Для этого мы можем указать только самый общий путь; подобно тому как ручной труд и овладение штрихами являются подготовительными упражнениями у Монтессори к развитию навыка письма, подобно этому указанные нами моменты, рисование и игра, должны явиться подготовительными этапами в развитии детской письменной речи. Педагог должен организовать все эти действия ребенка, весь сложный переход от одного способа письменной речи к другому. Он должен провести его через критические моменты вплоть до момента открытия того, что рисовать можно не только предметы, но и речь.

Если бы мы хотели суммировать все эти практические требования и выразить их в одном, то могли бы сказать, что рассмотрение этого вопроса приводит нас к требованию обучать ребенка письменной речи, а не писанию букв.

Монтессори обучала своим способом не только нормальных детей, но и умственно отсталых того же интеллектуального возраста, и при этом правильно указывают, что она развила метод Сегена, примененный впервые к умственно отсталым детям.

«Мне удалось, — говорит она, — научить некоторое число слабоумных писать орфографически и каллиграфически с таким хорошим успехом, что я могла их заставить принять участие в общественной школе, в экзамене вместе с нормальными детьми. Они выдержали это испытание очень хорошо».

Таким образом, мы получаем два чрезвычайно важных указания. Во-первых, то, что у умственно отсталого ребенка в том же самом интеллектуальном возрасте процессы обучения чтению и письму оказываются доступными, но здесь с большей яркостью проявляется отсутствие того требования жизненного письма и обучения письменной речи, о котором мы говорили выше. Именно в основе этих методов Геллер отвергает принцип Монтессори, указывая, что в эту пору дети еще не доходят до понимания написанных слов и что это есть фокус, не имеющий никакой педагогической цены. Часто механическая способность читать скорее задерживает, чем продвигает вперед культурное развитие ребенка, и начало обучения чтению и письму, по его мнению, следовало бы начинать не раньше, чем ребенок достигнет той психической зрелости, которая необходима для овладения письменной речью.

Что касается метода обучения, то Геллер также высказывается за приемы дошкольного воспитания, за то, чтобы письмо и чтение у ребенка подготавливались рисованием и возникли в процессе игры, а не школьного обучения. Важность овладения письменной речью как таковой, а не только внешней грамотой настолько велика, что многие исследователи прямо разделяют умственно отсталых на читающих и нечитающих.

И в самом деле, если делить умственно отсталых по степени овладения речью, то надо сказать, что идиот — это человек, не владеющий речью вовсе, имбецилл владеет только устной, а дебил способен владеть и письменной речью, но тем важнее и тем труднее обучить дебилика овладению не механизмом чтения и письма, а уметь читать и письменно выражать свои мысли. Мы знаем уже из предыдущего, что для умственно отсталого ребенка та же самая задача является более творческой, чем для нормального. Чтобы овладеть письменной речью, умственно отсталому ребенку надо больше напрячь свои творческие силы, это есть для него более творческий акт, чем для нормального, и мы в самом деле видим в экспериментах, как умственно отсталые дети с большим трудом, но и с большой затратой творческих сил проделывают те же самые важнейшие поворотные моменты в раз-

витии письменной речи, которые мы наблюдаем у нормальных. В этом смысле можно сказать, что обучение пониманию читаемого и само развитие этого чтения есть венец всякого культурного развития, на которое способен умственно отсталый ребенок.

На примере слепых детей мы видели как бы экспериментальное доказательство того, в какой степени обучение чтению и письму не есть простой моторный навык, простая мускульная деятельность, потому что у них навык совершенно другой, содержание мускульной деятельности глубоко отлично, а между тем при совершенно другой моторной стороне письма психологическая сторона письма у такого ребенка остается той же самой. Слепой не может овладеть письменной речью как системой зрительных знаков, и поэтому мы имеем огромную задержку в развитии всей его деятельности, связанной со знаками, как это мы уже могли констатировать в отношении развития речи. Отсутствие рисования очень задерживает развитие письменной речи у слепого ребенка, но его иллюзорные игры, в которых также жест придает значение и смысл предмету, приводят его прямым путем к письму. Читают и пишут слепые при помощи выпуклых точек, означающих наши буквы. Глубокое своеобразие всего этого моторного навыка (чтение двумя пальцами) объясняется тем, что все осязательное восприятие строится совершенно иначе, чем зрительное.

Казалось бы, перед нами совершенно другой моторный навык, но психологически, говорит Делакура, процесс обучения слепого совпадает с таким же у зрячего. Как и там, внимание постепенно от самих знаков переходит на означаемое, и процессы понимания вырабатываются и устанавливаются таким же точно путем. В развитии письма слепых мы видим яркий пример того, каким путем идет у ненормального ребенка культурное развитие. Там, где у него встречается расхождение между выработанной в процессе исторического развития системой знаков и между его собственным развитием, там мы создаем особую культурную технику, особую систему знаков, психологически выполняющую ту же функцию.

Своеобразие развития письменной речи у глухонемого недооценено до сих пор, и, вероятно, гибельной ошибкой во

всем обучении речи глухонемых является то, что их учат сперва устной, а затем письменной речи. Между тем в этом отношении должно быть обратное. Основным видом речи, символизмом первого порядка для глухонемого ребенка должна быть письменная речь. Читать и писать он должен выучиться так, как наш ребенок выучивается говорить, а устная речь должна у него строиться как чтение написанного.

Линднер в Германии проповедует письменную речь как основной способ словесного развития глухонемого ребенка, и он совершенно прав. Если обучать глухонемого ребенка письменной речи во всем значении этого слова, а не чисто-писанию, то мы можем привести его единственным путем к высшим ступеням развития, к которому он никогда не придет через общение с другими людьми, но может прийти только через чтение книг.

6

*Развитие житейских и научных понятий
в школьном возрасте¹*

Я попытаюсь изложить некоторые основные соображения по вопросу о том, как следует при исследовании подходить к вопросу развития мышления в связи с процессом обучения. Я хочу подойти к этой проблеме с чисто исследовательской точки зрения и выяснить те моменты, которые мне кажутся существенными для постановки исследования в этой области. Исходить я буду из положения, что предметом педологического исследования в школе является развитие ребенка, в частности, его умственное развитие, совершающееся в зависимости от его обучения, в зависимости от его деятельности. Но оно не совпадает с ходом самого образовательного процесса, оно имеет внутреннюю логику, связанную, но не растворяющуюся в динамике самого хода школьного обучения. По-видимому, одной из главнейших функций, которая игра-

¹ Стенограмма доклада на заседании Научно-методического совета Ленинградского педологического института 20 мая 1933 г.

ет основную роль в умственном развитии ребенка в школьном возрасте, является мышление, поэтому более узко я остановлюсь на вопросах исследования мышления.

В виде предисловия я хотел бы сделать еще несколько общих замечаний относительно исследования развития самого мышления. Мне кажется, вопрос стоит так: что в мышлении развивается и что подлежит в исследовании изучению? В чем заключается содержание самого процесса развития мышления?

Известно, что на первых порах изучения мышления в психологии содержание развития мышления сводилось главным образом к накоплению количества знаний, т. е. представлялось, что более развитой в умственном отношении человек от менее развитого отличается прежде всего количеством и качеством тех представлений, которыми он располагает, и количеством тех связей, которые существуют между этими представлениями; операции же мышления являются одинаковыми и на самых низких ступенях мышления, и на самых высоких.

Эту точку зрения, как вам известно, сейчас мало кто склонен защищать, кроме некоторых представителей старой ассоциационной психологии и новой психологии поведения. В частности, книга Торндайка является попыткой защитить тот тезис, что развитие мышления заключается главным образом в образовании новых и новых элементов связей между отдельными представлениями, и что можно построить одну непрерывную кривую, которая будет символизировать умственное развитие, начиная от дождевого червя и до американского студента, и что эта линия представляет собою непрерывную линию, в которой и подъемы и падения обозначают только ускорение и замедление темпов.

Затем, когда наступила реакция против этой точки зрения, вопрос был повернут вниз головой. Стали утверждать, что материал мышления вообще никакой роли в развитии мышления не играет, и стали сосредоточивать внимание на самих операциях мышления, на тех функциях, на том процессе, который совершается у человека в то время, когда он мыслит или когда он решает с помощью мышления какую-нибудь задачу. Вюрцбургская школа довела до крайности эту

точку зрения и пришла к выводу, что само мышление есть такой процесс, в котором всякие образы, в которых представлена внешняя действительность, в том числе и слово, не играют никакой роли, и что мышление представляется чисто духовным актом, который заключается в чисто отвлеченном, нечувственном схватывании отвлеченных отношений, в совершенно особого рода переживаниях и т. д.

Как известно, положительная сторона этой школы была в том, что исследователи, принадлежавшие к ней, выдвинули целый ряд положений на основе экспериментального анализа и обогатили наше представление о действительном своеобразии операций самого мышления, о функционировании самого мышления. Но проблема материала мышления была выброшена из психологии мышления вовсе.

Если взять теперешний момент, то можно констатировать, что и эта точка зрения обнаружила свою односторонность, и возникает новый интерес — конечно, не прямое возвращение к старой точке зрения, но новый интерес к тому, что раньше называли материалом самого мышления. Очевидно, сама операция мышления зависит от того, с каким материалом она оперирует. Ведь всякое мышление устанавливает связь между каким-то образом представленными в сознании явлениями действительности. Иначе говоря, самая функция мышления или различные функции мышления не могут не зависеть от того, что функционирует, что движется, что является основой этого процесса. Еще проще — функция мышления зависит от структуры самой мысли. От того, как построена сама мысль, которая функционирует, зависят операции, которые здесь возможны.

Я не думаю, что то, что функционирует, определяет абсолютно то, как функционирует, особенно в области чисто функционального процесса, каким является мышление, но я думаю, что это тесно связано друг с другом.

Если самое значение слова, т. е. самое первоначальное обобщение, которым и изобилует вся речь ребенка, принадлежит к определенному типу структур, то только определенный круг операций становится возможным в пределах данной структуры, а другой круг операций становится возможным в пределах другой структуры. Если мы имеем дело с

синкретическим обобщением или понятием, то круг операций будет соответствовать типу или характеру построения этих первоначальных обобщений. Если обобщение построено определенным образом, то известные операции для него невозможны, а другие, наоборот, окажутся возможными.

Как известно, ряд французских исследователей: Жанэ, Клапаред, Пиаже — поставили вопрос о структуре детской мысли. Пиаже дошел в своих рассуждениях до крайности. Он утверждал, что функции в развитии не меняются, функция (например, ассимиляция) остается той же. Содержанием изменения является строение мысли, и в зависимости от изменения строения функция лишь приобретает ту или иную форму.

Ряд работ Пиаже является попыткой возвращения к анализу самого строения детской мысли, ее внутренней структуры. Разумеется, это не было возвратом назад в собственном смысле слова — тут сохранен и анализ функций мышления. Во всяком случае, мы снова имеем некоторый поворот в этом направлении. Самое содержание этого поворота кажется мне правильным; было бы невозможно сейчас исследовать мышление, опираясь на то, что дает нам современное состояние вопроса, не учитывая того, что развитие мышления имеет многообразное содержание, что оно не исчерпывается развитием функций, что в развитии мышления мы имеем дело с некоторыми очень сложными процессами внутреннего характера, которые изменяют внутреннюю структуру самой ткани мышления, что выражается не в массовом грубом изменении самой функции, но в изменении самой структуры, самой клеточки, если можно выразиться — мысли.

Мне представляется, что есть две стороны, с которыми мы всегда сталкиваемся в конкретном изучении мышления, и они имеют первостепенное значение в изучении процесса обучения в школе. Первая сторона — это рост и развитие самого понятия. Так как это слово часто вызывает некоторое недоумение, мы будем говорить совершенно эмпирически и конкретно; вместо понятия будем говорить о значении слова. Что слово имеет психологическую реальность, что слово имеет различное значение — не представляет никакого сомнения.

Эта сторона развития мышления является глубоким внут-

ренним процессом изменения строения самого значения слова.

Я позволю себе сказать, что значение слова представляется мне потому чрезвычайно важной единицей исследования мышления, что оно обеспечивает нам такое исследование речевого мышления, в котором речь и мышление представлены в их единстве. Мне представляется, что всякое значение слова есть, с одной стороны, речь, потому что к природе слова принадлежит то, что оно имеет известное значение (лишенные значения слова — это просто пустой звук), с другой стороны, всякое значение представляет собою обобщение. Нет такого значения, за которым бы не скрывался процесс обобщения. Значит, всякое значение слова возникает как продукт и процесс мысли, и, следовательно, о значении слова уже нельзя сказать — речь это или это мышление. Это есть речевое мышление или единство речи и мышления, т. е. то живое реальное единство, которое сохраняет в себе все те свойства, которые принадлежат речи и мышлению как известному единому процессу. Мне кажется, что развитие значения слов представляет собою внутриклеточный процесс развития или изменений — процесс микроскопический, не сказывающийся непосредственно и прямо в изменении деятельности мысли, т. е. сами по себе эти изменения совершенно не происходят так, чтобы каждому такому изменению непосредственно сейчас не соответствовало возникновение нового факта. Процесс внутреннего изменения самой мысли приводит неизбежно к изменению и операций мышления, т. е. в зависимости от того, какова структура самой мысли, стоят и те операции, которые возможны в области данной мысли.

Еще проще — в зависимости от того, что функционирует или как построено то, что функционирует, построены способ и характер этого функционирования. Когда я говорил о структуре мысли, то имел в виду известный аспект в исследовании мышления, который охватывает более или менее устойчивые, сохраняющиеся моменты организации мышления, который определяет известное единообразие ряда возникающих актов. Например, Пиаже изучение эгоцентризма детской мысли называет изучением структуры в отличие от изу-

чения отдельных фактов в их последовательности. Я лично считаю, что это есть макроскопическая структура. А под макроскопической структурой я мыслю исследование развития значения понятия.

Таким образом, исследование мышления в развитии почти всегда наталкивается на необходимость ввести в исследование два аспекта анализа — микроскопический и макроскопический, т. е. изучать внутриклеточные изменения, изучать изменения структуры самого значения слова и изучать те функции, те способы движения слов, которые могут совершаться в речевом мышлении. Эти аспекты внутренне связаны один с другим, и везде там, где мы имеем исключение одного аспекта в пользу другого, мы делаем это в ущерб полноте нашего исследования.

Чтобы закончить с этим введением, я хотел бы только показать на одном примере, к чему это приводит на деле. Мне кажется, что исключение одного аспекта в пользу другого приводит к тому, что проблемы школьного обучения становятся вообще невозможными в смысле их исследования и изучения, и огромные трудности, которые мы испытываем, когда подходим к этому вопросу, связаны в первую очередь с тем, что мы в наших исследовательских навыках и подходах связаны традицией, по которой эти аспекты изучались всегда один вне другого. В различных типах исследования мы наталкиваемся на различные трудности в этом отношении.

Возьмем исследования, которые занимаются преимущественно макроскопическим функциональным анализом детского мышления, — исследования Пиаже, как они отражены в его III и IV томах, т. е. в его исследовании относительно того, с помощью каких операций ребенок устанавливает причину, связи и зависимость представлений и т. д. Пиаже говорит в своем предисловии, что материал детской мысли, сами понятия, усваиваемые ребенком, не представляют никакого интереса для исследования. Для него представляют интерес только те понятия ребенка, которые уже до некоторой степени искажены, т. е. переработаны самим ребенком. Те же понятия, которые ребенок воспринял от окружающих, и те понятия, которые он приобрел в школе, не представляют никакого интереса, потому что ребенок заимствовал понятие и в

нем особенности детского мышления растворились в особенностях зрелого мышления.

Процесс мышления, по Пиаже, не может являться предметом исследования, когда речь идет об обучении. Все предметы, которые ребенок приобретает при обучении, являются понятиями, заимствованными от взрослых; конечно, и они являются детскими, поскольку ребенок их искажает.

У Пиаже все мышление строится вне процессов обучения, и принципиально он исходит из того, что все, что в процессе обучения возникает у ребенка, не может представлять предмета исследования процесса мышления. Его точка зрения приводит к тому, что он изучает структуру мысли и не интересуется своеобразием функциональных операций. Пиаже отрывает процесс обучения от процесса развития, они оказываются несоразмерными, и это значит, что у ребенка в школе идут два не зависимых друг от друга процесса: с одной стороны — процесс развития, с другой стороны — процесс обучения. То, что ребенок учится и что он развивается, — это никакого отношения друг к другу не имеет. А если мы возьмем умственное развитие ребенка с точки зрения содержания и материала мышления, то, стоя на точке зрения Пиаже, нужно отказаться от исследования отношения процессов развития и обучения.

Дальше я остановлюсь на некоторых, мне кажется, существенных вопросах исследовательской практики, как они вытекали бы из предпосылки, что обучение ребенка есть аспект, в котором должны вестись исследования структуры самой детской мысли.

Начнем с проблемы, которая играет очень большую роль: это проблема развития спонтанного и научного понятия в мышлении ребенка. Понятие ребенка имеет очень длительную историю своего развития. Понятие ребенка развивается задолго до того, как ребенок поступает в школу. Понятие ребенка прослежено разными учеными, и мы можем сказать, что некоторое приблизительное представление относительно хода этого процесса у нас есть. Но вторая сторона вопроса является очень мало освещенной. Дело в том, что сам приход в школу означает для ребенка чрезвычайно интересный и новый путь развития его понятий. Ребенок усваивает в школе

в процессе обучения целый ряд понятий и целый ряд предметов — естествознание, арифметику, обществоведение. Путь же развития научного понятия исследован очень мало, в то время как исследование судьбы этих понятий является важной задачей педолога.

Делались попытки утверждать две вещи. Одни утверждают (я сам был склонен долгое время приблизительно представлять себе вопрос в таком виде), что путь развития научного понятия в основном повторяет путь развития спонтанного детского понятия, т. е. понятия с некоторыми вариациями, возникающего в его житейском опыте. Следовательно, предполагается, что ничего существенно нового школьное обучение не дает. Тот факт, что ребенок получил это понятие в системе научных знаний в школе, ничего не вносит нового в судьбу детского развития.

Противоположный взгляд пытается утверждать, что житейское понятие действительно развивается в понятие научное, усваивается или внушается, т. е. вообще помимо развития приходит в голову ребенка.

Я не стану останавливаться на критике этих точек зрения, а позволю себе изложить только общее представление относительно действительного положения вещей.

Мы говорим о том, что научные понятия у ребенка развиваются иначе, другими путями, чем спонтанные. Мне кажется, что самый факт школьного обучения, что ребенок впервые изучает систему каких-то научных знаний, настолько резко отличается от условий, в которых возникают первые понятия ребенка, что мы вправе предположить, что путь развития этих понятий будет другой. Но, конечно, нельзя преувеличивать этого различия между путями возникновения житейских понятий и научных понятий. Преувеличивать этого нельзя с двух точек зрения. Конечно, и житейское понятие развивается не без помощи взрослых, т. е. оно развивается и сверху вниз, и снизу вверх. Ведь учение не начинается только в школьном возрасте. Когда ребенок спрашивает «почему?», а взрослый ему отвечает или когда ребенок слушает рассказ от взрослого или от других детей, то фактически он учится. С другой стороны, научное понятие не начинается и не возникает из какой-то неизвестной области. Скажем, если

ребенку говорят на уроке о воде и о льде, так ведь он уже кое-что и раньше об этом знал. Научное понятие распределяет свою тяжесть на ряд понятий, которые возникли уже у ребенка в его спонтанном развитии, как говорит Пиаже. Нельзя абсолютизировать различия между путями развития житейских понятий и научных понятий — тут есть много общего, и это общее, мне кажется, пригодится в дальнейшем анализе этого вопроса.

Но пока позвольте сосредоточить ваше внимание на том, что есть между ними различного. Различное заключается в том, что, грубо говоря (отвлекаясь от всех моментов, о которых я говорил раньше, правда, в известном только отношении), развитие научного понятия ребенка идет путем противоположным тому, каким идет развитие спонтанного понятия ребенка. Эти пути в известном отношении обратны по отношению друг к другу.

В самом деле. Возьмите простое спонтанное понятие, в котором, как известно, ребенок относительно поздно приходит к словесному осознанию понятия, к словесному определению понятия, к возможности в других словах дать словесную формулировку, словесное раскрытие данного понятия. Ребенок уже знает данную вещь, он имеет понятие, но сказать, что представляет собою это понятие в целом, в общем, — это еще затрудняет ребенка. Момент появления научного понятия как раз начинается со словесного определения понятия, с операций, связанных с таким определением. Это, конечно, один симптом, но симптом, указывающий на то, что (как показывает современное учение о понятии) уровень, который возникает в процессе развития спонтанного детского понятия, еще только вызревает к концу школьного возраста. С этого уровня начинает свою жизнь научное понятие ребенка.

Возьмем, к примеру, любое научное понятие или некоторые научные понятия, которые ребенок получает в школе. Для чистоты случая возьмем понятие, которое не имеет предшествующей длительной истории во внешкольном обучении ребенка, возьмем не такое понятие, как вода, лед, пар, а такое понятие, которое является совсем иным, например, ребенок, придя в школу, узнает впервые, что 1905 год есть историческое событие. Допустим, что ребенок раньше об этом

годе не знал и он узнает об этом впервые в школе. Ясно, что эта новизна является относительной, потому что это новое понятие он узнал, опираясь на те понятия, которые он имеет сейчас. Но, поскольку это понятие новое, здесь развитие начинается с того, что с учеником разрабатывается данный круг знаний, эти знания сопоставляются с другим знанием, даются различные формулировки этого знания, словом, совершается ряд операций, в которых наиболее несостоятельным оказывается детское спонтанное понятие. Такие операции, которые показаны Пиаже, в спонтанном понятии оказываются очень слабыми. Например, выясняется, что детское понятие — даже такое простое понятие, как понятие «брат», ребенок плохо знает до 12 лет. Полным понятием «брат» ребенок овладевает между 11 и 12 годами. Уже в полемике с Пиаже Баренс, английский психолог, обратил внимание на то, что научное понятие дети лучше усваивают, чем понятие «брат». За это надо ухватиться. Почему ребенок, который усвоил житейское понятие «брат» очень рано, до 11 лет не всегда способен понять относительность этого понятия, т. е. понять, что он брат своего брата. А научное понятие, которое он усвоил в школьном возрасте, он в сравнении с другим понятием усваивает довольно легко. Мне кажется, это принадлежит к тому, что можно было бы назвать симптоматикой развития спонтанных и научных понятий. И еще следует отметить, что слабость житейских понятий и слабость детских научных понятий сказывается по-разному. Ребенок великолепно знает, что такое брат, его знания насыщены большим опытом, но когда надо ему решить отвлеченную задачу «брат брата», «брат сестры», подсчитать их — он путается; он испытывает затруднения, когда понятие «брат» надо брать в чистом значении. Когда ребенок усваивает научное понятие, например понятие революции, то слабость не в том, что он в сфере таких понятий, как понятие «революция», очень слаб (часто там, где надо ответить о причинах революции, ребенок отвечает довольно хорошо), но вот в той сфере, где понятие «брат» оказывается сильным понятием, т. е. там, где за этим понятием стоит опыт ребенка, который гарантирует то, что слово «брат» не является вербальным обозначением какого-

то явления, там научное понятие ребенка оказывается слабым.

Схематически позволю себе представить для ясности путь развития детского спонтанного и научного понятия в виде двух линий, имеющих противоположное направление; при этом спонтанное понятие развивается в известном отношении снизу вверх. Это значит, что спонтанное понятие и первое его зарождение все-таки связаны с непосредственным сталкиванием ребенка с теми или иными вещами, правда, с вещами, которые одновременно встречают объяснение со стороны взрослых, но все-таки с реальными вещами, и путем длительного развития ребенок становится способным дать какое-то определение этим понятиям, как-то определить логические отношения, установленные между понятиями. Научное же объяснение начинается с общего определения понятия. Ребенок на уроке обучается устанавливать логические отношения между понятиями, но движение этого понятия как бы идет, прорастая внутрь, т. е. связываясь с опытом, который есть в этом отношении у ребенка. Понятия «научное» и «житейское» как будто бы находятся на одном уровне в том смысле, что в мыслях ребенка нельзя отделить понятия, которые он приобрел в школе, от понятий, которые он приобрел дома. С точки же зрения динамики, у них совершенно разная история, и у одного понятия слабость будет обнаружена как раз там, где другое понятие будет относительно созревшим. Следовательно, мне представляется, что до некоторой степени развитие научного понятия ребенка оказывается противоположным по своему пути развития спонтанному или житейскому понятию ребенка. Правда, это очень относительно, но в известном отношении все-таки это справедливо. Однако, несмотря на эту противоположность развития, мне представляется, что оба эти процесса — развитие спонтанного понятия и развитие научного понятия ребенка — внутренне глубочайшим образом связаны друг с другом. Они внутренне связаны друг с другом потому, что развитие житейского понятия ребенка должно достигнуть известного уровня для того, чтобы вообще ребенок мог усвоить научное понятие, и для того, чтобы это научное понятие стало для ребенка хоть сколько-нибудь возможным. Известно, что науч-

ные понятия становятся для ребенка доступными не сразу. В частности, они для него долго недоступны в известной системе, хотя может быть, что каждое научное понятие порознь ребенку и доступно. Значит, самое развитие спонтанных понятий ребенка должно достигнуть известного уровня, должно создать известную предпосылку в умственном развитии для того, чтобы усвоение научных понятий вообще стало для ребенка возможным. Но и развитие научных понятий ребенка теснейшим образом связано с его житейскими понятиями.

Если верно, что научное понятие проделало тот участок развития, который предстоит проделать его житейским понятиям, т. е. оно впервые здесь сделало для ребенка возможным ряд операций, которые еще в отношении такого понятия, как понятие «брат», оказываются далеко не возможными, то это подчеркивает тот факт, что научное понятие ребенка проделало этот путь, не может остаться безразличным для оставшегося пути житейского понятия. Чтобы избежать упрека в схематизме, я бы хотел указать, что здесь от схемы и что — от факта. Мне кажется, что здесь передано фактическое положение вещей, где развитие понятия «брат» у ребенка 11 лет и развитие понятия «давление жидкости» находятся на одинаковом уровне. Но то, в чем «давление жидкости» оказывается слабее, в том понятие «брат» оказывается сильнее, и наоборот. Схематическим, гипотетическим является то, что мы имеем дело с путями развития. Первоначально эту линию наметил Баренс. Он их получил на тестах Пиаже, Бине и Берта. На этих тестах было показано, что у ребенка на одном и том же уровне, т. е. стандартно в 11 лет, мы имеем различное решение различных понятий.

Положение мое заключается в том, что мы имеем здесь наличие своеобразного процесса развития. Это положение я хотел бы пояснить с помощью анализа конкретных исследований развития научного понятия ребенка в связи с развитием его житейского или спонтанного понятия. Я возьму работу Ж. И. Шиф «Исследование научных понятий ребенка в связи с исследованием житейских понятий». Основной прием этой работы заключается в том, что детям предлагались задачи, скажем, на установление причинных отношений; для этого давался тест на окончание фразы после «потому что».

Скажем, у Пиаже приводятся такие примеры: «корабль погрузился в море и потонул, потому что...», или «велосипедист упал с велосипеда и сломал ногу, потому что...», или «девочка еще плохо читает, хотя...», которые ребенок должен закончить и сказать почему.

На обществоведческом материале, т. е. на материале, который был проработан в школе, решения дети давали значительно лучше, чем на житейский материал, и в этом отношении во втором классе расхождение между решениями задач на обществоведческий материал и на житейский оказалось очень большим.

Изучение материала научного понятия и понятия житейского обнаруживает следующее. Если в отношении второго и четвертого классов мы возьмем процесс в виде кривых, то замечаем, что во втором классе кривая развития научного понятия идет значительно выше кривой развития житейского понятия на «потому что». В четвертом же классе обе линии более или менее сливаются вместе. Если же возьмем «хотя», то тест на «хотя» дети второго класса решают таким образом, что линии идут более или менее вместе, а затем они расходятся. Расхождение в путях развития научного и житейского понятия, таким образом, оказывается очень серьезным моментом, тесно зависящим от возраста. Это мне кажется немаловажным фактом.

Для того чтобы подойти к анализу этого факта, следует остановиться еще на одном важном вопросе. Мы никогда не сумеем определить, что означает подобное расхождение между тестами одного рода и тестами другого рода, если мы не сумеем психологически определить, какого рода процесс вызывался к жизни одним тестом и другим, что делал ребенок, когда требовалось закончить тест «корабль утонул в море, потому что...», и какого рода мыслительную операцию ребенок должен был проделывать тогда и в том случае, когда он должен был закончить такой же тест в отношении обществоведения. Может оказаться, что мыслительные операции одинаковы и в том и в другом случае и разница только в материале, а может оказаться, что разница в самих операциях.

Основной вопрос, ответ на который должен дать себе

всякий исследователь, — это вопрос о том, что вызывалось к жизни данным тестом, т. е. какой психологический процесс исследован с помощью данного эксперимента, данного теста. Вопрос не представляется легким даже после такого хорошего исследования, которое сделал Пиаже, но все-таки в результате длительной полемики и ряда исследований можно считать выясненными некоторые моменты, которые я сейчас и попробую изложить.

Чем отличается задача, когда ребенок должен сказать «корабль потонул, потому что...», от той, где он должен сказать о каком-нибудь явлении из общественной жизни, например: «революция 1905 года была подавлена, потому что...» Можно сказать, что дело в знаниях: ребенок изучал, почему была подавлена революция, а почему корабль тонет, ребенок не изучал. Несмотря на то что в школе изучалась революция 1905 года, а о корабле наверное не проходили, все же нет такого школьника второго класса, который бы не знал, почему тонет корабль, и не слышал, почему тонет лодка. Так что дело здесь не в знаниях.

Почему для ребенка трудно закончить такой тест, как «велосипедист упал с велосипеда и сломал себе ногу, потому что...»? Мне кажется, что на это можно дать один ответ: это для ребенка трудно, потому что эта задача требует от него произвольно сделать то, что непроизвольно ребенок делает каждый день сколько угодно. Кто знает детей 10 лет, тот знает, что ребенок 10 лет в ситуации правильно употребляет слово «потому что», т. е. если бы он видел, как велосипедист упал на улице, он никогда не сказал бы, что он упал и сломал ногу, потому что «его свезли в больницу», а в тестах дети так говорят. Очевидно, сама трудность вызвана не тем, чтобы установить причинное отношение между явлениями, так как у Пиаже дети употребляют слова совершенно правильно, а тем, что ребенок не умеет сделать произвольно то, что он умеет делать непроизвольно в ситуации бесконечное число раз.

Так как мне это представляется очень важным фактом в детском мышлении, я хочу коснуться того, что значит, что ребенок не умеет произвольно сделать то, что непроизвольно делает много раз. Мы имеем огромное количество экспериментов, которые направлены на то, чтобы показать, как пер-

воначально ребенок овладевает тем, чем впоследствии пользуется произвольно. Например, если вы маленького ребенка заставите сказать какое-нибудь звукосочетание, это для него окажется невозможным, но если вы назовете слово, в котором содержится это звукосочетание, то ребенок его скажет безукоризненно. Если вы, например, его просите сказать «ск», это становится невозможным для него, но вы его просите сказать «Москва», и он говорит «Москва» — слово, которое содержит звук «ск». В структуре эта часть воспроизводится благополучно. Но когда вы просите его намеренно сделать, это оказывается для него неосуществимым. Если взять не фонетическую, а грамматическую сторону речи, то мы видим, что маленький ребенок до изучения письменной речи владеет в своей речи грамматикой, склоняет, согласует слова произвольно, но произвольно он не умеет ни склонять, ни строить слова, потому что он не знает, что делает, а в связи с обучением письменной речи, в связи с обучением грамматике ребенок осознает, что он делает.

Я уже как-то указывал на то, что все исследования письменной речи детей показывают, что она трудна для ребенка раннего возраста, потому что она требует произвольного употребления тех самых речевых функций, которые произвольно ребенок употреблял уже раньше. Если, например, ребенок очень живо рассказывает о каком-нибудь событии, а потом с величайшим трудом очень упрощенными фразами передает это письменно, то это происходит главным образом потому, что в письменной речи он должен произвольно сделать то, что произвольно он делает в устной речи. Иначе говоря, положение вещей, когда функции у ребенка вызревают раньше как функции, совершающиеся произвольно, и затем только становятся как бы произвольными функциями, — это есть общее положение, которое связано, как показала работа Клапареда, с функцией осознания, т. е. в меру того, как ребенок осознает, что он делает и как делает, — в меру этого функции становятся произвольными. Ребенок, который говорит слово «Москва», но до обучения письменной речи не знает, что в этом слове содержится звук «ск» и что он произносит его, не знает, как выполнить эту задачу произвольно. Проблема произвольной деятельности нахо-

дится в непосредственной зависимости от проблемы осознания этой деятельности.

Если мы примем это во внимание и вернемся к тестам, о которых я говорил, то мне кажется, что первая сторона дела станет ясной. Ребенок употребляет слово «потому что» в своей речи безукоризненно, но он еще не осознал самого отношения «потому что». Он пользуется этим отношением раньше, чем он его осознал. Это значит, что ребенок, как показывает Пиаже, часто сам говорит: «Я не пойду в школу, потому что я болен», — но когда вы того же самого ребенка в условиях психологического эксперимента спросите: «Вот один ребенок сказал, что он не пойдет в школу, потому что болен, что это значит?» — то обыкновенно дети на это отвечают, что или это значит, что он болен, или это значит, что он не пойдет в школу, но никогда не ответят, что он не пойдет в школу, потому что он болен. Ребенок не знает причинных отношений между одним и другим понятием. Как можно понять то обстоятельство, что дети до 11—12 лет лишь на 75%, по исследованию Пиаже, решают эти тесты? Это, мне кажется, надо понять только в том смысле, что дети, которые уже овладели этими понятиями и причинными отношениями неосознанно, еще не овладели ими осознанно, т. е. произвольно.

Относительно вопроса об осознании. Тут я несколько обошел вопросы других исследований, а ими можно было бы объяснить, в чем дело. Для житейского понятия является трудным осознание, несмотря на то что ребенок понятием уже хорошо пользуется, а научное понятие в этом смысле осознается значительно раньше. Мне кажется, что это общий закон осознания. Исследования Клапареда показали, что ребенок раньше действует в отношении сходства, но позже осознает его. Сравнительное исследование показало, что ребенок реагирует на сходство раньше, чем на различие, а осознает и формулирует различие раньше, чем сходство. Мне кажется понятным, что это должно появляться там и здесь в разной мере, но ошибочно было бы думать, что это появляется до того времени, когда ребенок вообще как-то начинает осознавать понятие.

У научного понятия есть очень много общего с житейским понятием (ситуационная до известной степени связан-

ность и там и здесь присуща), но так как они возникают в разных ситуациях и на разных уровнях лежат сами эти ситуации, то ясное дело, что степень их осознания или, вернее, характер осознания будет разным. Но что степень научного осознания будет несколько выше — это, мне кажется, будет правильно.

Первое положение, которое я бы хотел защитить, заключается в том, что тесты не окончены, потому что они в отношении школьника и в отношении материала, взятого из области житейских понятий, требуют от ребенка произвольного употребления тех структур, которыми он владеет непроизвольно, автоматически. Ребенок оказывается несостоятельным перед этими тестами. Обратимся к тестам, взятым из обществоведческого материала, из которого следует развивать научное понятие ребенка. Какой ряд операций там должен сделать ребенок? Ребенка спрашивают: «Революция 1905 года была подавлена, потому что...» Ребенок знает причины, если он занимался хорошо в школе, если этот вопрос был проработан по программе. Что он делает, когда отвечает на этот вопрос? Он пользуется знаниями, которые устанавливались в школе, если мы исключаем случай, когда вопрос был задан из учебника и когда ученик зазубрил и с фотографической точностью воспроизвел слова учебника. И когда ученик воспроизводит близкую и неповторяющуюся структуру установившихся отношений, мне кажется, операция, которую мы даем ученику, может быть объяснена так: эта операция имеет свою историю, она не сложилась в тот момент, когда экспериментатором проделан эксперимент — этот эксперимент является как бы заключительным звеном. Учитель ведь работал с учеником над темой, сообщал знания, проверял, спрашивал, исправлял. Эта работа выполнялась ребенком под руководством учителя. И когда ребенок сейчас это делает, то тест требует от него умения, если можно выразиться, по подражанию с помощью учителя решить эту задачу. Мне кажется, существенным отличием между первым тестом на житейское понятие и на обществоведческое понятие является то, что ребенок должен решать задачу с помощью учителя. Ведь когда мы говорим, что ребенок действует по подражанию, это не значит, что он глядит в глаза другому человеку и под-

ражает. Если я сегодня слушал что-нибудь и завтра делаю то же самое, то я делаю это подражая. Следовательно, я психологически рассматриваю этот тест как тест, требующий от ученика воспроизведения ответа с помощью учителя.

Если мы примем во внимание, что в названных тестах от ребенка требуются две разные операции, т. е. один раз он должен сделать произвольно нечто такое, что он автоматически делает, в другой раз он должен уметь под руководством учителя сделать нечто такое, чего он сам бы не сделал даже спонтанно, то нам станет ясно, что расхождение между одними и другими тестами имеет существенное значение. Оно не относится только за счет знания, т. е. за счет того, что ребенок в отношении научных понятий имеет эти знания, а в отношении житейских понятий этого знания не имеет.

Теперь вернемся к схеме. Мысль моя заключалась в том, что научные понятия начинают возникать другими путями, в известном отношении обратными по сравнению с путями возникновения житейских понятий, и что, следовательно, сила и слабость научного понятия будут существенно отличаться от силы и слабости житейского понятия. Возьму опять материал из исследования, которым я оперирую в качестве примера. Этот материал показал, что в отношении научного понятия у ребенка обнаруживается вербализм. Ну а в отношении житейского понятия, вербализм — это реальная опасность? Нет. Исследование показало, что схема у ребенка вырабатывается и он применяет ее, не осмысливая, а что такой схематической опасности для понятия «брат» нет. Здесь как раз те опасности и слабости, которые раньше Шиф обнаружила в сфере научных понятий, — это не те слабости и опасности, которые обнаружили в житейских понятиях, и обратно — те опасности и слабости, которые обнаруживаются в развитии ребенка в отношении житейских понятий, которые установил Пиаже (невозможность дать определение понятия, невозможность установить отношение этого понятия к другим понятиям), — эти стороны развития, как показывает вышеупомянутая мной работа Ж. И. Шиф, являются как раз сильными в обществоведении.

В какой мере здесь играют роль дефекты школы? Такая мысль действительно легко может возникнуть, потому что

слабость научного понятия и житейского — разная. Тот факт, что развитию научного понятия грозит опасность стать вербальным, а житейскому понятию эта опасность не грозит, показывает различие их. Но мне кажется, что дефекты школы могут сказаться в том, что ребенок будет учиться вхолостую: он будет изучать научное понятие, но в спонтанных понятиях останется на том же уровне; он будет научное понятие усваивать чисто вербально, схематически, увеличивая расхождение между ними. На самое расхождение я не смотрю как на дефект, потому что при всяком школьном обучении расхождение как таковое является движущим умственное развитие ребенка и вносит новые возможности развития ребенка. Само по себе расхождение не являлось бы дефектом, если бы не означало расхождения в умственном развитии ребенка, а просто делало его более богатым. Научное понятие всегда будет идти выше спонтанного. Пиаже установил, что ребенок не умеет решать задачу с тестами на «потому что» и «хотя», а оказывается, что в обществоведении он умеет. Значит, сила научного понятия обнаружилась там, где обнаруживается слабость житейского понятия, и обратно. Только одно явление во всей работе тов. Шиф оказывается общим там и здесь — это некоторая попытка синкретического объяснения причин и противительных отношений. Но в свете сказанного я склонен думать, что и синкретизм этот иной, т. е. синкретизм, который ребенок обнаруживает в отношении научных понятий, и синкретизм, который ребенок обнаруживает в отношении житейских понятий, — это разные виды и формы синкретизма. Но так как этот вопрос частный и сложный, я позволю сейчас на нем не останавливаться.

А теперь в свете сказанного раньше вернемся к нашим схемам и попытаемся показать, как я представляю себе гипотетически и исследовательски отношения между линией развития научного и житейского понятий. Ответ на этот вопрос, мне кажется, содержится в том, что я попытался дать в виде обобщения — что в тестах на житейское понятие требуется сделать намеренно произвольно такую операцию, которая

непроизвольно ребенком выполняется. Когда-то считали, что для умственного развития ребенка характерно то, что он может спонтанно, произвольно делать, а что он может делать с помощью другого, является не показательным. Я в докладе говорил о зоне ближайшего развития. Напомню только, что речь идет вот о чем. Раньше представляли, что только те тесты показательны, которые ребенок решил сам, а если кто-нибудь показал ему, так это не показательно для умственного развития. Подражание возможно, только если оно лежит в зоне приблизительных возможностей ребенка, и поэтому то, что ребенок может сделать с помощью подсказа, является очень показательным для состояния развития ребенка. Собственно говоря, это выражает давно известную мысль, эмпирически установленную педагогикой: для ребенка, для его умственного развития характерно не только то, что он знает, но и то, чему он может обучиться. Уже самый факт, что он легко может обучиться алгебре, показателен для умственного развития. Педологическое исследование определяет не только уровень актуального развития ребенка, т. е. уровень функций, которые созрели, но нащупывает и те, которые еще не закончили своего развития, а находятся в зоне ближайшего развития, т. е. созревают.

Почти ни одна из сложных высших психических функций не возникает у ребенка так, чтобы она появилась сразу в качестве самостоятельной деятельности ребенка. Я думаю, что это очень простой факт, что с помощью ребенок всегда может делать больше, чем он может сделать сам. Любопытным является тот факт, что то, что ребенок может сделать с помощью в одной стадии возраста, он, оказывается, может делать самостоятельно в другой, более поздней стадии возраста. Как показали работы Мак-Картни, дети, которые делали что-нибудь под руководством в возрасте 3—5 лет, это же самое делали потом самостоятельно в 5—7 лет. Это можно показать на примере. Когда два ребенка не могут решить какую-нибудь задачу, то один из них, если ему подсказали, как начать, сейчас же продолжит и закончит эту задачу, а другой и при подсказе с ней не справится. Спрашивается,

одинаково ли быстро оба эти ребенка овладеют самостоятельным решением этой задачи? Я думаю, что ребенок, который по подсказу решил задачу сразу, и самостоятельно начнет решать раньше, чем тот, который не решил ее и по подсказу. Что показывает названная работа тов. Шиф? Начнем с анализа основного факта, установленного в сравнительном исследовании научных и житейских понятий у школьника. Для выяснения своеобразия научных понятий естественно было бы для первого шага избрать путь сравнительного изучения понятий, приобретенных ребенком в школе, с его спонтанными понятиями. Нам известен ряд особенностей, которые обнаружены при изучении спонтанных понятий школьника. Естественно, было желание посмотреть, как обнаруживаются эти же самые особенности в отношении научных понятий. Для этого нужно было дать одинаковые по своей структуре экспериментальные задачи, один раз совершаемые в сфере научных, а другой раз — в сфере житейских понятий школьника. Основной факт, к установлению которого приводит исследование, заключается в том, что те и другие понятия, как мы и ожидали наперед, не обнаруживают одинакового уровня своего развития. Установление причинно-следственных отношений и зависимостей, как и отношений последовательности в операциях с научными и житейскими понятиями, оказалось доступным ребенку в разной мере. Сравнительный анализ житейских и научных понятий на одном возрастном этапе показал, что при наличии соответствующих программных моментов в образовательном процессе развитие научных понятий опережает развитие спонтанных. В области научных понятий мы встречаемся с более высоким уровнем мышления, чем в житейском. Кривая решений тестов (окончания фраз, обрывающихся на словах «потому что» и «хотя») на научные понятия идет все время выше решений тех же тестов на житейские понятия. Это первый факт, который нуждается в разъяснении.

Если проследить, где развитие житейского понятия и понятия научного было относительно низким и стало выше, то мы увидим, что этот путь был сделан таким образом, что

раньше поднялась кривая решения задач под руководством, т. е. в обучении возникли эти новые формы деятельности, и потом только они развились как самостоятельные.

Если бы я хотел все это обобщить, то, опираясь уже не на исследовательский материал, а на некоторые гипотетические соображения, должен сказать, что мне дело представляется в таком виде: само развитие научного понятия становится возможным для ребенка только тогда, когда он в житейских понятиях достиг определенного уровня. Есть такой возраст, когда ребенок этого еще не может понять. Начальная точка этого понятия становится возможной не иначе, как на известном уровне развития спонтанного понятия, и самый факт, что ребенок проделал это развитие научного понятия небесследно для житейских понятий. Я представляю себе, что этот отрезок развития, который явился начальным путем к развитию научного понятия, является зоной ближайшего развития, он делает возможным под руководством педагога ряд операций, которые в относительно самостоятельном решении ребенка становятся невозможными. Операции и нормы, которые возникают у ребенка под руководством, становятся потом путем к развитию самостоятельной его деятельности.

Основанием утверждать это является опыт Мак-Карти. Вообще учение о зоне ближайшего развития основано всецело на этом. Поскольку ряд исследователей показывают, что она является всегда прогностическим указанием, постольку тот факт, что научное понятие ребенка идет вверх, не остается безразличным для судьбы детского развития. Исследование фактического материала, который получила т. Шиф, говоря осторожно, не исключает этого предположения. Оно показывает, что научные понятия идут вверх, житейские понятия идут ниже, затем житейские понятия подтягиваются.

Что происходит при переходе спонтанного понятия в научное? Разумеется, ответа на этот вопрос, кроме гадательного, мы пока не можем дать. Но мне представляется, что один из центральных вопросов педологии школьного обучения как раз и заключается в изучении этих переходов, потому что

всякое научное понятие должно опираться на ряд проросших до школы спонтанных понятий и должно эти спонтанные понятия переработать как-то в научные понятия. Все же в самом общем виде можно было бы сказать, что спонтанное понятие получает переход в новый участок своего развития. Оно осознается ребенком, оно изменяется в структуре, т. е. переходит к обобщению более высокого типа с функциональной стороны, и обнаруживает возможность тех операций, тех признаков, которые характеризуют деятельность научного понятия, т. е. приобретает существенное свойство, отличающее строение и круг деятельности научного понятия. Что те и другие могут у ребенка существовать порознь, что у ребенка может существовать понятие о воде, как оно сложилось в жизни и как учат в естествознании, об этом Баренс приводит много примеров. Ребенок, который знает воду так, как знает ее в жизни, и который узнает научное понятие в школе, он то и другое может и не объединять сразу.

Для научного понятия характерно в школе то, что ребенок легко его употребляет в ответ на вопрос учителя, т. е. произвольно, но редко случается услышать от ученика начальной школы, чтобы он сказал о 1905 годе что-то лично продуманное, прочувствованное. Если научное понятие в житейской ситуации окажется так же несостоятельно, как житейское понятие в научной ситуации, то это только показывает, во-первых, что научное понятие окажется слабым в такой ситуации, где житейское понятие окажется сильным, и наоборот, во-вторых, указывает на то, что вместе с тем и научному понятию, и житейскому понятию присуще очень много общего. Оба они принадлежат к одной и той же эпохе в развитии мышления ребенка, и, следовательно, общий закон мышления, именно тот, что понятие зависит от ситуации, остается и там и здесь одним и тем же. Мы убеждаемся в развитии научного понятия лишь тогда, когда оно стало собственным понятием ребенка. Полнота обобщения заключается в том, что в нем имеются не только признаки самого предмета, но и связи с другими предметами. Если я имею известную сетку отношений и сразу включаю новое, то я сразу понимаю

это. Никто не видел ребенка, который бы сразу усвоил десятичную систему, а он усваивает снизу вверх; никто не видел ребенка, который бы усвоил отрицательное число таким путем, как усвоил положительное число, он усваивает, и усваивает не сразу, т. е. сама по себе система есть основное условие, благодаря которому становится возможным это своеобразное прохождение пути в развитии научного понятия. Если изучить, как дети пользуются научными понятиями, окажется, что те данные, которые Пиаже положил в основу анализа решения спонтанных понятий, окажутся обратными. В отношении житейского понятия дети хорошо и правильно говорят, что не надо пойти в школу, а когда надо правильно сказать «я не пойду в школу, потому что» — они не могут сказать. Я думаю, что научные понятия в спонтанных построениях детей будут очень бедны, а в произвольных построениях, там, где надо ответить на вопрос, будут очень сильны. Хотя у нас нет никаких экспериментальных данных для того, чтобы на этом настаивать, но я думаю, что большая доля вероятности говорит за это, если обратиться к нашим повседневным наблюдениям. Ребенок в спонтанном суждении высказывается чрезвычайно немного в отношении научных понятий, т. е. здесь именно та сфера, когда научное понятие обнаруживает свою слабость у ребенка.

Заканчивая изложение данного вопроса, необходимо несколько обобщить и резюмировать сказанное.

Я оперировал здесь материалами и примерами одного конкретного исследования, но тем не менее я имел в виду нечто более общее, общее не в смысле установления известных теоретических результатов, которые мы можем принять как научно доказанные, но в смысле научно-исследовательского подхода к интересующей нас проблеме. Вопрос, который я сегодня затронул, может стать значительно более ясным и убедительным, если обратиться к ряду аналогичных историй в деле развития. Пути детского умственного развития очень многообразны, и то, о чем я трактую, очень похоже на развитие иностранного языка у ребенка по сравнению с родным языком. Функционально-психологически, а не толь-

ко внешне, ребенок изучает иностранный и родной языки совершенно по-разному. Есть ряд иностранных работ, посвященных проблеме многоязычия, двуязычия и т. д. Известно, что усвоение иностранного языка у школьника идет путем, прямо противоположным тому, как идет усвоение родного языка. Ребенок не начинает усвоения родного языка с различия существительных мужского и женского рода, а, например, при изучении немецкого языка ему сразу объясняют, что если слово мужского рода, то оно имеет такой-то член, если слово женского рода — такой-то. Ребенок не начинает при изучении родного языка с сочетания звуков, а в немецком языке он начинает именно с этого. Самое усвоение немецкого языка становится возможным лишь тогда, когда родной язык достигает уже степени известного развития, и опирается на знание родного языка. При изучении иностранного языка в раннем возрасте этот иностранный язык усваивается так же, как родной. Знание только какого-нибудь одного языка не заложено в природе, но если учительница разговаривает с ребенком восьмилетнего возраста и спрашивает, что это, а ребенок отвечает, что это чернильница, то надо сказать, что в восемь лет ребенок уже сознает, что это есть способ изучения слова, и учит тогда иностранный язык иначе. Между прочим, Баренс очень остроумно высказывается против Штерна, говоря, что вся его теория обучения родному языку очень правильна, но приложима только к гимназисту, который изучает иностранный язык. Я это употребил здесь как средство разъяснить мысль, что функционально-психологическое усвоение двух, казалось бы, одинаковых структур в разных возрастах и в разных реальных условиях развития может быть совершенно иное. И с помощью этого сравнения я бы сказал, что с функционально-психологической стороны усвоение научного понятия отличается от усвоения житейского спонтанного понятия приблизительно так же, как усвоение иностранного языка в школе отличается от усвоения родного языка, и что усвоение родного языка должно достигнуть известной ступени для того, чтобы сделалось возможным усвоение иностранного языка сознательным

путем. Ребенок, например, имеет братьев и слышит, что у его товарищей есть братья, но он никогда не задумывался над тем, что такое «брат», это никогда не было предметом его сознательного размышления, а в школе все понятия по обществоведению были построены так, что он именно в поле сознания все время оперировал этими понятиями. Говоря грубо, ребенок усваивает понятие «брат», имея реальные отношения и к ним применяя понятие, которое он услышал; понятие революции 1905 года он осваивал, усваивая лишь схему ситуации и через нее воспроизводя какую-то реальную ситуацию. Нельзя дать, конечно, точного функционального анализа этого процесса, но мне кажется, что участие мысли, сознания и степени логизированности, отвлеченности того или иного понятия будут разные. В этом отношении и генезис житейского и научного понятия будет подобен генезису родного и иностранного языков. Мне кажется правильной аналогия Баренса, которая открывает возможность исследования. Я думаю, что те моменты, которые я приводил в отношении определения тестов и определения круга понятий, являются более или менее симптоматичными и типическими для житейских и научных понятий вообще, что между житейским и научным понятием существует очень сложное расхождение, которое, однако, нельзя переоценивать. Конечно, это расхождение является относительным, т. е. только в одном определенном отношении можно противопоставлять путь развития научного понятия и путь развития спонтанного понятия ребенка. Конечно, то и другое имеет чрезвычайно много общего: как научное понятие опирается на ряд прежде приобретенных сведений, так и развитие житейского понятия совершается не только снизу, но и от тех знаний, которые плывут на ребенка со всех сторон от взрослых.

Но эта общность ни в какой мере не противоречит тому, что я говорил о различии. Они имеют различное происхождение с точки зрения своей смысловой структуры, потому что они иначе развиваются. Ведь мы знаем, что развитие смысловой стороны речи в детском возрасте, т. е. развитие первых значений детского слова, обнаруживает известную противо-

положность развитию фазической стороны речи. Если в своем развитии внешняя сторона речи идет от отдельных слов к фразе, то смысловая сторона речи идет от фразы к словам. Будет ли эта закономерность приложима к научному понятию? Нет. В научном понятии мы будем иметь дело с иным соотношением смысловой и фазической стороны речи, чем в житейском, следовательно, с другим путем развития, который проходит смысловая сторона этой речи. Однако это различие должно служить для нас указанием на то, что между процессом развития понятия в общежитии и между процессом развития понятия ребенка в школе существует глубокая взаимная связь и что эта связь возможна именно потому, что развитие того и другого понятия идет разными путями.

Возникает следующий вопрос: если бы путь развития научного понятия в основном повторял путь развития житейского понятия детей, то что нового бы это давало в развитии понятия ребенка? Увеличение, расширение круга понятий. Но если научное понятие развивает какой-то не пройденный ребенком участок развития, если усвоение научного понятия забегает вперед развитию, т. е. оперирует в такой зоне, где у ребенка не созрели еще возможности, тогда я начинаю понимать, что обучение научным понятиям может действительно сыграть большую роль в развитии ребенка. Можно было бы сказать, что научное понятие расширяет круг детского понятия. Существенным же является (во всяком случае, для настоящей стадии исследования, когда это накопление знаний ставилось всегда во главу угла, а другая сторона не замечалась) — понять не то, в чем развитие научного понятия общее с развитием житейского понятия, а то, в чем они различны; следовательно, в чем они вносят нечто новое, образуя зону ближайшего развития. Закончить изложение вопроса я хочу указанием на один очень сложный вопрос, чтобы он не казался обойденным и не вызвал недоразумения. Надо сказать, что развитие научного понятия и удельный вес этого процесса в области разных предметов, например, арифметики и языка, с одной стороны, обществоведения и естествозна-

ния — с другой, конечно, различны. В арифметике ребенок усваивает известный метод мышления независимо от того материала, на котором он решает задачу (например бассейн).¹ В обществоведении и естествознании материалом является реальная действительность, которую отражает понятие. Поэтому мне представляется, что путь развития научного понятия в арифметике и путь развития его в обществоведении могут быть несколько отличными. Следовало бы в докладе остановиться на этом вопросе, но я хотел это только затронуть для того, чтобы показать, что сам докладчик сознает весь черновой характер, всю предварительность, все несовершенство упрощения, которые невольно допускаются при такой трактовке вопроса. Более чем когда-либо я склонен к осторожности только потому, что на весь доклад смотрел как на предварительный материал к исследовательскому совещанию. Именно в начале исследовательской работы, посвященной школе, мне представляется небесполезным учесть те соображения, на которые толкают нас некоторые работы в этой области.

7

О педологическом анализе педагогического процесса²

Педологический анализ охватывает и воспитательную сторону, и сторону обучения ребенка. Но сейчас мы сосредоточим все внимание на проблеме педологического анализа процессов обучения ребенка, так как другая сторона требует особого рассмотрения.

Все, по-видимому, согласны с тем, что анализ педагогического процесса составляет центральную часть педологической работы в школе и что ни одна сторона педологической

¹ В арифметике ребенок усваивает, конечно, не только метод, но и знания, и при этом учебный материал имеет небезразличное значение (прим. ред.).

² Стенограмма доклада в Экспериментальном дефектологическом институте имени Эпштейна 17 марта 1933 г.

работы не является так мало разработанной и малоэффективной, как именно эта сторона. Это, как нам кажется, объясняется двумя обстоятельствами: с одной стороны, тем отрывом теории педологии от практической работы, который, к сожалению, дает себя чувствовать до сегодняшнего дня и который выражается в том, что в центре внимания педологической работы нередко стоят отвлеченные теоретические вопросы, а практическая работа складывается более или менее стихийно. С другой стороны, вопросы педологического анализа педагогического процесса не разработаны теоретически. Обычно более отвлеченные проблемы, относящиеся к педологии в целом, разрабатываются более или менее интенсивно, а проблемы умственного развития ребенка и связи этого развития с школьным обучением обычно остаются теоретически мало разработанными. В результате создается такое положение, которое не удовлетворяет ни педологов, ни школы, которые в праве ожидать от этой работы чего-то более определенного и веского, чем то, что они получают.

В самом деле, к чему сводится так называемый педологический анализ педагогической работы в школе? Большой частью — это принимает характер скорой помощи: педолог приходит на какой-нибудь урок с карандашом и бумагой, сидит в течение всего урока и ведет подробную запись. Затем он анализирует урок с точки зрения общих соображений — насколько дети были заинтересованы, насколько внимательны и т. д. В результате получается в лучшем случае методический анализ урока, и там, где педолог сам является более или менее опытным человеком, в смысле этого методического анализа он выступает по отношению к педагогу в роли консультанта, инструктора, помощника или просто второго педагога — ассистента. Если же он сам, как это часто имеет место, не является специалистом в методике какого-нибудь специального предмета, то так называемый педологический анализ педагогического процесса сводится к общим указаниям в отношении методики постановки урока, т. е. что всякий урок должен заинтересовать детей, должен привлекать их

внимание, должен развиваться так, чтобы давать смену занятий, должен иметь какую-то динамику и т. д.

Мы попытаемся прежде всего определить содержание того понятия, которое обычно обозначается термином «педологический анализ». Это — первое.

И второе — это вопрос о том, какими средствами, путями и методами должен осуществляться этот анализ. Для того чтобы ответить на эти вопросы, нам кажется более правильным идти не от абстрактной их постановки, а от результатов, которыми располагает педология в результате правильно проведенного анализа отдельных сторон школьного обучения.

Если попытаться упростить существующее положение и представить его в схематическом виде, то станет ясным, что существуют две противоположные точки зрения на вопрос о содержании педологического анализа. Обе эти точки зрения в смешанном виде участвуют в нашем педологическом анализе. Вместе с тем обе они не до конца состоятельны и должны быть отвергнуты в пользу третьей точки зрения, которую мы постараемся перед вами защищать.

Первая, в хронологическом порядке, точка зрения заключается вот в чем: предполагается, что ребенок проделывает какие-то процессы развития, что эти процессы развития являются предпосылкой для возможности его школьного обучения. Развитие должно предшествовать обучению. Обучение опирается на законченные циклы детского развития. Задача педолога или психолога заключается в определении хода детского развития, а затем уже обучение должно быть приспособлено к этим законам детского развития. В самом деле, мы очень часто слышим — какова педагогическая емкость такого-то возраста: надо ли действительно начинать обучать детей грамоте в 8 лет, когда они приходят в 1-й класс школы, или же можно обучать детей чтению и письму в 5 лет, как это делается в некоторых детских садах, или в 7 лет, как это имеет место в подготовительных классах?

От чего же зависит решение такого вопроса, т. е. вопроса о том, когда надо начинать обучать грамоте ребенка? Это за-

висит от процесса развития ребенка. Для того чтобы начать обучать ребенка грамоте, нужно, чтобы его психические функции созрели, достигли известного уровня развития. Так, например, трехлетнего ребенка нельзя обучать грамоте, потому что у него недостаточно еще развито внимание (он не может длительно сосредоточиться на одном занятии), у него недостаточно развита память (он не может запомнить алфавита), у него недостаточно развито мышление и т. д.

Приверженцы этой точки зрения считают, что память, внимание, мышление развиваются по каким-то своим законам, как какие-то природные силы, что они должны достигнуть известного уровня и только тогда школьное обучение становится возможным. Таким образом, отношение между обучением и развитием трактуется как существование каких-то двух самостоятельных рядов. Один ряд — это процесс развития ребенка, и второй ряд — процесс школьного обучения. Все дело в том, чтобы приноровить процесс школьного обучения к ходу развития ребенка.

На такой точке зрения стоит, в частности, известный исследователь Пиаже: дети до 11 лет не владеют мышлением, т. е. установлением причинно-следственной зависимости, поэтому, по его мнению, бесполезно до 11 лет ставить обучение их естествознанию и обществоведению.

Часто употребляется сравнение, заключающееся в том, что педагогика относится к педологии так же, как техника к физике. Физика устанавливает законы природы как таковые, а техника использует эти законы. Точно так же психология и педология устанавливают законы детского развития, а педагогика строит обучение ребенка на основе этих законов. Эта точка зрения, хотя она и самая старая, наиболее живуча. Она основывается на том, что ряд педологов, педагогов и психологов еще до сих пор полагают, что умственное развитие ребенка зависит непосредственно от созревания мозга. Так как мышление есть основная функция мозга, то считали, что развитие мышления есть функция от развития мозга и что есть непосредственная зависимость между отдельными уровнями созревания мозга и уровнями развития мышления. Так, если

ребенок младшего возраста не мыслит, как ребенок 7 лет, это происходит от того, что у него не созрел мозг. Таким образом, процесс развития рассматривался как процесс органического характера.

По отношению к этой точке зрения были внесены три основные поправки к практике передовых американских и европейских школ. Эти поправки фактически свели данную точку зрения почти к нулю.

Первая поправка: если уровень развития ребенка на сегодняшний день не позволяет овладеть причинно-следственной зависимостью, значит ли это, что нужно из учебного материала выбросить все, что не соответствует данному уровню развития мышления ребенка? Нет. У ребенка причинное мышление слабо развито, именно поэтому школа должна с наибольшим вниманием, с наибольшей затратой времени работать над развитием этой функции. Наоборот, школе не приходится усиленно работать над тем, что у ребенка достаточно развито. Так, например, поскольку восприятия развиваются раньше, в школе не надо учить ребенка слушать, видеть и т. д. Пример из истории вспомогательной школы. В педагогике вспомогательной школы был развит следующий догмат: если у умственно отсталых детей плохо развито абстрактное мышление, то все обучение надо строить на принципах наглядности. Так работало много школ, пока не сделалось ясным, что такие школы парализуют абстрактное мышление. Новый лозунг в области педагогики вспомогательной школы, в частности в Германии, — обратный лозунг, а именно: если у умственно отсталого ребенка слабо развито абстрактное мышление, школа обязана усиленно работать над развитием у умственно отсталого ребенка этой функции.

Эта первая поправка показала, что уровень развития ребенка не является критерием того, что можно и чего нельзя проходить сейчас с ребенком.

Вторая поправка заключается в том, что установлено было, что процессы детского развития представляют собой в высшей степени сложные процессы, которые вообще не могут быть хорошо охарактеризованы одним уровнем. Отсю-

да возникла теория, которая в американских работах получила название теории двойного уровня. Она имеет огромное значение, потому что она практически показала, в какой степени она способна перестроить педологическое или психологическое обслуживание школьного процесса.

Эта идея заключается в следующем: развитие ребенка — это процесс непрерывного изменения. Спрашивается, может ли развитие быть определено только одним каким-то наличным уровнем, т. е. уровнем того, что на сегодняшний день ребенок может сделать, что на сегодняшний день ребенок знает? Это значило бы допустить, что развитие совершается без всякой подготовки, это значило бы считать, что развитие начинается только тогда, когда оно становится видимым. На самом же деле ясно, что подготовка всегда имеется, что развитие ребенка, процессы этого развития имеют своеобразный эмбриональный период. Точно так же как рождение ребенка начинается не только с момента рождения, но и с момента зачатия, так, в сущности, и уровень развития ребенка является подготовленным. В сущности говоря, определить детское развитие уровнем того, что созрело на сегодняшний день, — это значит отказаться от понимания детского развития. И вот, для того чтобы парализовать такие недостатки, у Меймана и других исследователей были введены поправки, которые привели к поправке в области теории и практики педологического анализа.

Сущность этой идеи в том, что если ребенок на сегодняшний день обнаружит такие-то и такие-то созревшие умения и способности, то в незрелом виде, но уже в ходе развития у него находятся какие-то функции, движущие это развитие дальше. Тогда задачей педологического исследования является не только определение того, что на сегодняшний день уже принесло плоды, но и того, что засеяно, что еще только цветет, что только завтра принесет какие-то плоды, т. е. надо подойти к определению уровня развития динамически. Исследования привели педологов к мысли о том, что следует определить по меньшей мере двойной уровень детского развития, а именно: во-первых, уровень актуального

развития ребенка, т. е. то, что уже на сегодня созрело, и, во-вторых, зону его ближайшего развития, т. е. такие процессы в дальнейшем развитии этих же функций, которые, не являясь зрелыми на сегодняшний день, тем не менее уже находятся в пути, уже прорастают, уже завтра принесут плоды, уже завтра перейдут в уровень актуального развития.

Исследования показали, что уровень развития ребенка будет определяться по меньшей мере этими 2 величинами и что показателем зоны ближайшего развития является расхождение между уровнем актуального развития и зоной ближайшего развития. Это расхождение оказывается в значительной степени показательным для процессов развития умственно отсталых и нормальных детей. У тех и других зона ближайшего развития различна. Дети на разных возрастах также имеют различные зоны развития. Так, например, исследование показало, что у ребенка в 5 лет зона ближайшего развития равна двум годам, т. е. у ребенка в 5 лет в зачатке находятся такие функции, которые созревают к 7 годам. Семилетний ребенок имеет уже меньшую зону ближайшего развития. Таким образом, та или иная величина зоны ближайшего развития характерна для отдельных этапов развития ребенка.

Из исследованной зоны ближайшего развития был сделан вывод, что обучение должно приравниваться не к уровню актуального развития, а к зоне ближайшего развития.

Наконец, была внесена третья существенная поправка, которая вместе с двумя прежними почти совсем уничтожает представление о том, о чем мы говорили раньше. Она заключается в том, что хотя и нужно учесть развитие функций ребенка, как оно протекает по своим собственным законам, но вместе с тем нельзя упускать из виду, что эти законы принимают разное выражение в зависимости от того, обучается ребенок или не обучается.

Дальнейшее движение в этом направлении привело к тому, что описанная нами выше точка зрения была признана теоретически несостоятельной. Было подвергнуто сомнению положение, что процесс развития идет сам по себе, независи-

мо от обучения ребенка, а обучение технически использует и утилизирует этот процесс. Стали утверждать, что само обучение является мощным фактором, т. е. действенной силой, которая направляет, ускоряет, замедляет, группирует процессы детского развития. Первый высказал это Торндайк в книге о психологии арифметики, где он утверждает, что обучение и есть развитие. Не существует двух рядов — развития и обучения, — а обучение и есть сам по себе процесс развития. Развитие выражается в приобретении новых навыков, умении решать известные задачи и пр.

Мейман, трактуя о памяти, восприятии, определении уровня их развития, говорит о приравнивании, о разложении обучения арифметике на известные процессы, а Торндайк говорит, что обучение арифметике есть путь развития, который ребенок должен проделать под руководством школы. Поэтому нужно выбирать прежде всего рациональную систему, через которую последовательно ребенок приобретает бы известную систему знаний и навыков, а приобретение этих навыков и знаний и есть процесс развития, т. е. одно совпадает с другим.

Примиришь эти две крайние точки зрения взялся в своей работе о детском развитии представитель немецкой структурной психологии — Коффка, но, как нам кажется, неудачно. По его мнению, процесс детского развития складывается из процессов созревания, как полагала старая точка зрения, и из процессов обучения. Обучение тоже есть процесс развития. Таким образом, развитие имеет два пути: развитие как созревание и развитие как обучение. По протеканию и прохождению эти процессы — разные, но по результатам — одно и то же. Таким образом, обе эти точки зрения находят и сторонников их применения, их объединения.

Нам кажется, что в основе педологического анализа педагогического процесса лежат обычно именно эти две точки зрения в их смешанном виде. Когда анализируют педагогический процесс на уроке, стоят на той же точке зрения, что развитие и есть обучение, т. е. что развитие ребенка идет шаг за шагом, параллельно со школьным обучением, как тень,

отбрасываемая предметом. Это — торндайковская точка зрения. С другой стороны, мы говорим, что, например, такая-то программа не подходит для детей такого-то возраста, следовательно, мы предполагаем, что самые процессы созревания должны достичь известного уровня, чтобы сделать возможным прохождение такой-то программы с ребятами такого-то возраста. Вот обе эти точки зрения в самом грубом их смешении и являются основой нашей обычной теоретической работы по анализу педагогического процесса.

Обе описанные нами выше точки зрения являются несостоятельными, и то, к чему они приводят, на основании уже проделанных этапов развития педологической мысли должно быть сформулировано в другом виде. Эту формулу абстрактно, схематически мы сейчас изложим с тем, чтобы потом заполнить эту формулу конкретным содержанием. Во-первых, было бы неправильно отождествлять процессы обучения с процессами развития ребенка. Это не одно и то же. Если я сегодня научился писать на машинке или у меня развилось понимание причинно-следственных зависимостей и отношений — это не одно и то же. Приобрел ли я одни познания из определенного курса анатомии человека или у меня двинулось вперед абстрактное мышление, мне кажется — это не одно и то же. Есть разница между процессами обучения и процессами развития. Поэтому неправильно отождествлять тот и другой процесс, но также неправильно предполагать, что процесс детского развития совершается как-то независимо от процессов обучения ребенка.

В школе мы имеем дело с двумя разными процессами — с процессом развития и процессом обучения. Все дело заключается в отношении между этими двумя процессами.

Теперь, после того как мы выявили основные точки зрения на отношение между обучением и развитием, мы перейдем к изложению основных результатов анализа школьного обучения с тем, чтобы, вооружившись конкретным материалом, сделать общий вывод, т. е. установить, в каком отношении стоит процесс обучения к процессу развития и что должен делать педагог для того, чтобы облегчить развитие. На-

чем с обучения языку как наиболее общего: если мы обратимся к процессу обучения речи в школьном возрасте, то мы увидим, что основная задача заключается в том, чтобы ребенок овладел письменной и устной речью. Ребенок, приходящий в школу, уже знает родной язык, но в школе приобретает знания литературного языка. Как правильно смотреть на процесс обучения чтению и письму, который проделывает сам ребенок? Можно считать, что развитие письма есть процесс чистого обучения, как игра в теннис, езда на велосипеде, т. е. это — двигательные навыки, которые ничего сходного с развитием не имеют. Можно смотреть иначе, а именно, что этот процесс установления навыков, связанных с чтением и письмом, т. е. установление ассоциации между буквой и звуком в письме и чтении — это и есть процесс развития. Таким образом, возникла классическая формула, против которой сейчас направлены почти все исследования, ориентированные в новом направлении. Эта точка зрения гласит, что чтение и письмо не представляют ничего нового для ребенка, что письменная речь есть не что иное, как перевод устной речи в письменные знаки. А при чтении, наоборот, письменные знаки переводятся в устную речь. Однако исследование наталкивается на центральную проблему, из анализа которой вырос ряд работ по психологии письма и чтения в школе. Оказывается, что общим правилом для всех детей в разных странах является то, что ребенок в 9 лет, научившись писать и читать, в отношении развития письменной речи, т. е. в отношении понимания текста и умения написать текст, — очень значительно отстает от развития своей устной речи. Девятилетний мальчик, который прошел двухлетний курс обучения в школе, пишет, как двухлетка, т. е. расхождение между устной и письменной речью у него составляет колоссальное расстояние в 7 лет. Потом это расстояние несколько изменяется, но на протяжении всего первого концентра школы оно остается очень значительным.

Спрашивается, почему же ребенок, научившийся читать и писать, говорит, как девятилетка, а пишет, как двухлетка? Почему он понимает рассказ, переданный при посредстве

устной речи, как девятилетка, а рассказ, напечатанный в букваре, понимает только так, как понимает устную речь двухлетка? Чем же объясняется такое колоссальное расхождение в уровне письменной и устной речи? Повторяю, что наблюдения показали, что дети, хорошо владеющие устной речью, пишут коротенькими двухсловными предложениями, т. е. так, как говорит ребенок меньше двухлетнего возраста; в устной речи этот же девятилетка говорит длинными фразами с придаточными предложениями и т. д.

В письменной речи у девятилетки мы увидим существительные и глаголы, очень редко прилагательные. Таким образом, в письменной речи у этого ребенка грамматика и синтаксис будут резко деформированы.

Проделанные целым рядом педологов исследования выдвинули другую теорию (у нас это — точка зрения Блонского) — теорию сдвигов, согласно которой при всяком приобретении новой функции у ребенка повторяются те трудности, которые он встретил при овладении другой, родственной функцией в более раннем возрасте. Так, при овладении устной речью ребенок прошел через известные этапы в развитии, и, согласно теории сдвигов, при овладении письменной речью он должен пройти эти же этапы. С фактической стороны против этой теории возразить нечего. Верно, что есть формальное сходство между этапами в школьном обучении письму и этапами овладения ребенком устной речью.

Но ведь это нам ничего не объясняет. Это только ставит проблему — почему же это так происходит? Стоит только поставить этот вопрос — «почему?», чтобы показать всю несостоятельность подобного объяснения. Почему ребенок в возрасте двух лет плохо говорит? Это мы легко можем понять: у ребенка в 2 года небольшой запас слов, ребенок мало развит, у него нет синтаксических форм. Но вот почему ребенок в 9 лет пишет с таким бедным словарем — это для нас непонятно, так как у него словарь для письменной речи тот же самый, что и для устной речи, ему знакомы синтаксические построения. Легко было бы понять это различие, если бы причинами этого явления были одни и те же моменты. Но

ведь вся проблема в том и заключается, что причины эти вовсе не одинаковы. Очевидно, дело происходит так: словами, умением читать, синтаксисом, механизмом чтения и письма за два года своего обучения ребенок овладел вполне, но тот же самый синтаксис и тот же словарь в письменной речи ребенок употребляет иначе, чем в своей устной речи. Очевидно, имеет место совершенно другое использование всего этого.

Тогда возникает вопрос: является ли действительно письменная речь простым переводом устной речи в письменные знаки? Факты говорят нам о том, что ребенок, который живо пересказывает свои впечатления, пишет о них бледно, вяло и глупо. Германский исследователь Буземан обратил внимание на то, что ребенок, устный рассказ которого отличается богатством и живостью, совершенно иначе ведет себя, когда должен написать письмо. Он пишет: «Дорогой, бравый Франц, я пишу тебе письмо. Твой Ганс». Получается впечатление, что, когда ребенок перешел от устной к письменной речи, он стал глупее. В известном исследовании детям было предложено описать картинку. Ребенок, который устно описывает картинку как нечто цельное и с точки зрения отношений отдельных частей между собой, оказывается на первой или на второй стадии (название предметов и действий), когда начинает описывать картинку письменно. Если не останавливаться на всех этих исследованиях, а взять их итоги, то можно было бы сказать, что письменная речь представляет большие затруднения для школьника и снижает его умственную деятельность на более низкий уровень не потому, что она содержит те же трудности, какие были в устной речи (как раз этого не существует), а в силу других обстоятельств.

Первое обстоятельство. Ряд исследователей показали, что письменная речь абстрактнее устной. Во-первых, она абстрактна в том отношении, что это — речь без интонации. Ребенок начинает понимать интонацию раньше, чем саму по себе речь. Мы, взрослые, понимаем широкую речь, слыша не отдельные слова, а фразы в целом. Перейти от конкретной речи к речи, которая лишена музыкальной интонации, т. е. к

речи абстрактной, к тени речи, — для ребенка гораздо труднее, чем перейти в раннем возрасте от вещей к слову. Ребенок в раннем детстве рассказывает о предметах, которые находятся перед глазами, и не может говорить, когда этих предметов нет перед глазами. Поэтому перейти от конкретных предметов к разговору для него представляет большую трудность. Еще большие трудности, как показывает Берингер, представляет переход к письменной речи, которая является в этом отношении более абстрактной.

Второе обстоятельство. Письменная речь абстрактна также в том смысле, что она совершается без собеседника. Всякая живая речь предполагает ситуацию, где я говорю, а вы меня слушаете или где вы говорите, а я вас слушаю. Ребенок привык к диалогу, т. е. к такой ситуации, где он говорит и сейчас же получает какой-то отклик. Говорить вне ситуации разговора — это большая степень отвлечения, так как надо вообразить себе слушателя, надо обращаться к человеку, которого сейчас здесь нет, надо представить себе, как если бы он был здесь. Это опять-таки требует от ребенка абстракции, которая в этом возрасте оказывается еще мало развитой. Очень интересно наблюдение Шарлотты Бюлер, что дети раннего возраста говорят по телефону гораздо глупее, чем в обычном разговоре. Когда вы уже приучили ребенка к разговору по телефону, строй его телефонного разговора гораздо примитивнее, чем строй живого разговора, так как ребенку трудно говорить с человеком, которого он не видит. Что известное различие существует здесь и для нас — это мы знаем из наблюдений и над взрослыми.

Если мы примем во внимание эти моменты, т. е. то, что это — речь без реального звучания, что это — речь, оторванная от той речевой деятельности, которая у нас есть, и что это — речь, проходящая в молчании, то мы увидим, что мы имеем здесь дело не с речью в прямом смысле, а с символизацией звуковых символов, т. е. с двойной абстракцией. Мы увидим, что письменная речь так относится к устной речи, как алгебра относится к арифметике.

Письменная речь отличается от устной также и со сторо-

ны мотивации: мотивация стоит в начале развития речи ребенка. Потребность, как доказано, является необходимой предпосылкой в развитии устной речи, и у целого ряда детей часто нет развития речи в раннем возрасте, потому что не возникает потребности речи. У нормальных младенцев любая деятельность вплетена в социальную ситуацию: младенец очень несамостоятелен и все делает через других — он не может есть без матери, не может сам одеться и т. д. У младенца развивается потребность в речи, в то время как устная речь еще отсутствует и заменяется всякими суррогатными средствами: выразительными криками, лепетом, знаками и т. д. Таким образом, развитие потребности в речи идет впереди развития устной речи.

Всякая деятельность нуждается в источнике энергии, питающем данную деятельность.

Речь всегда имеет определенные мотивы — то, ради чего человек говорит.

При устной речи не приходится выдумывать мотивов: при каждом новом изгибе разговора возникает необходимая следующая фраза, за ней следующая дополнительная фраза и т. д. Таким образом, устная речь порождает мотивацию. При письменной речи мы должны сами создать ситуацию, создать мотивы речи, т. е. мы должны действовать более произвольно, чем при устной речи. Еще Вундт обращал внимание на то, что письменная речь с самого начала связана с осознанием и намерением, с волевыми функциями. Ряд исследований показывает, что в письменной речи ребенок должен в большей степени осознавать процессы говорения. Устной речью ребенок овладевает без такого полного осознания. Ребенок раннего возраста говорит, но не знает — как он говорит. В письменной же речи ребенок должен осознавать самый процесс выражения мысли в словах.

Мы остановимся на этом несколько подробнее и коснемся в связи с этим ряда исследований в отношении грамматики. Эти исследования кажутся нам наиболее интересными в отношении того, что педология дает в области процессов обучения. Здесь мы ставим кардинальный вопрос о природе

умственного развития ребенка в процессе школьного обучения.

Грамматика занимает особое место в обучении ребенка. Еще Герbart обращал внимание на то, что грамматика представляет собой чудовищное исключение из общей системы школьных предметов. Обычно школьные предметы, примером которых может служить арифметика, отличаются тем, что они в результате обучения им прививают ребенку такие умения и навыки, которыми он раньше не обладал. Мы знаем, что ребенок приходит в школу, не умея умножать и делить, а уходит из школы, овладев этими навыками. Но в результате обучения грамматике, говорит Герbart, мы не даем никаких новых умений: ведь ребенок еще до прихода в школу умеет склонять, спрягать, синтаксически правильно строить предложения, а грамматика не научает его ничему новому, чего бы он не умел делать до обучения грамматике. Когда мы, взрослые, изучаем иностранные языки, мы действительно начинаем спрягать и склонять для того, чтобы научиться правильно говорить. Но ведь ребенок в 3 года уже владеет речью, а в 5 лет он овладевает склонением и спряжением. Таким образом, и возникла идея о том, что грамматика — это пустая и ненужная штука, что она только схоластически заставляет ребенка мудрствовать. Между тем замечательным свойством обучения грамматике является то, что можно обладать каким-то умением, пользоваться им и не знать, что ты это умеешь. Можно склонять и не знать, что ты склоняешь, и т. д. У Мольера в его комедии получилось так, что герой узнал от учителя, что он говорит прозой, что в отличие от стихов этот способ называется прозой. Ребенок может говорить прозой, но не знает, что так говорит. Когда был поставлен вопрос, что нового приобретает ребенок благодаря изучению грамматики, для чего нужна грамматика ребенку, то оказалось, что грамматика играет очень существенную роль. Если я обладаю некоторым умением и не знаю, что я им владею, я пользуюсь им автоматически. Когда же придется произвольно сделать то, что я могу сделать произ-

вольно, то в отсутствие соответствующей ситуации это сделать очень трудно.

Позвольте привести эксперименты над детьми и больными. Очень часто при некоторых расстройствах речи возникает положение, когда больные умеют что-нибудь сказать, но не знают, что они это умеют. В том случае, когда они должны сделать это произвольно, они не умеют. Это показывает опыт Геда: когда больного спрашивают: «Как называется эта вещь», он говорит: «Я не знаю, как называется эта коробка». Исследование показало, что дети реагируют раньше на сходство, а потом уже на различие. Причина этого явления заключается в том, что дети реагируют на сходство, не осознавая его; для того чтобы реагировать на различие, надо его осознать. Клапаред вывел из этого закон, что неприспособленность заставляет нас переходить к осознанию того, что мы делаем.

То же самое имеет место при обучении грамматике. Ребенок склоняет и спрягает в разговоре, но не знает, что он для этого делает и как он это делает. Поэтому, когда ему нужно произвольно сделать то же самое, что он до сих пор делал произвольно, это для него оказывается невозможным. Мы поясним это еще на одном примере: ряд экспериментальных исследований показал это — то, что называется «теорией стекла», — что если через прозрачное стекло смотрят на предмет, то стекла не замечают. Точно так же и ребенок: когда он говорит, он настолько поглощен предметом и мыслью, стоящей за его словами и действиями, которые обозначаются этими словами, что самих слов он не замечает так же, как мы не замечаем прозрачного стекла. Все внимание ребенка направлено на то, что стоит за словами. Поэтому ребенок не знает, как он говорит. Или возьмем другой пример: почти никто не может рассказать, как он завязывает узелок на веревочке, а завязывать узелок умеет всякий. Нечто в этом роде происходит у ребенка с языком. Он не замечает, как он говорит. Поэтому он умеет говорить, когда он говорит более или менее автоматически. Письменная же речь требует от ребенка, как это было показано нами выше, произвольного по-

строения речи. В письменной речи ребенок должен обращать внимание на то, как он строит свою речь, т. е. в письменной речи он должен видеть это прозрачное стекло.

Огромное расхождение между устной и письменной речью объясняется тем, что в письменной речи он должен произвольно сделать то, что в устной речи он делает непроизвольно. В письменной речи ребенок должен направить внимание не на самую речь, а на то, что находится за словами, за стеклом. Внимание ребенка настолько поглощено произвольным построением того, что он умеет делать непроизвольно, что у него от этого страшно страдает смысл. Сделать то и другое сразу — для него оказывается не по силам. Мы видим, что между развитием письменной речи и обучением грамматике имеется самая тесная связь, так что одной из наиболее частых причин плохого развития письменной речи оказывается незнание грамматики. Некоторые наиболее увлекающиеся исследователи, идущие в этом направлении, говорят, что для умственно отсталого ребенка проблема действительного овладения письмом — это проблема действительного овладения грамматикой. Так это или не так, но, во всяком случае, между развитием грамматического понимания и развитием письменной речи, т. е. между осознанием ребенком того, что он сам делает, и произвольным построением письменной речи, существует непосредственная и огромная зависимость.

Неправильно было бы думать, что только письменная речь требует произвольности. Всякая передача мыслей, имеющая в виду определенную цель, требует произвольности. Любой доклад, хотя он делается в устной форме, представляет собой пример не ситуационной, а произвольной речи. Внимание говорящего должно быть в широкой степени направлено на самый процесс построения речи, в отличие от тех процессов, когда мы не задумываемся над речью и когда она строится в зависимости от ситуации. У многих детей, умственно хорошо развитых, замечается трудность в устном пересказе простого рассказа, т. е. их затрудняет произвольное построение и в устной речи.

Далее, письменная речь стоит в ином отношении, чем устная речь, и к внутренней речи. Устная речь в истории развития ребенка является предшественницей внутренней речи. Ребенок начинает говорить громко, потом начинает думать про себя. Письменная речь развивается сейчас же после внутренней речи и находится в прямой зависимости от нее.

Мы переходим к ряду исследований, которые в школьном возрасте устанавливают в генетическом плане тот факт, который был установлен в психопатологии. По мнению Джексона и по мнению Хеда, письменная речь является ключом к внутренней речи. И в самом деле, письменная речь предполагает какое-то обдумывание того, что мы хотим сказать, рождение в голове того, что мы хотим сказать. Мы знаем, что в устной речи никогда не происходит речь в два ряда, когда сначала мы формулируем фразу про себя, а затем излагаем ее устно. Письменная речь требует непрерывного функционирования внутренней речи, стоит в прямой зависимости от нее.

Когда ребенок пишет письмо своему товарищу, который находится в другом городе, ему приходится двигаться в созданной им самим ситуации. Ребенок видит перед собой лист бумаги и карандаш. Ему приходится иметь более отвлеченные, внутренние мотивы для того, чтобы писать, ситуация не подсказывает ребенку, что ему надо сказать. Это требует известной свободы и развертывания смысловой ткани письма. Кроме того, благодаря связи с внутренней речью в письменной речи возникает иной синтаксис, чем в устной. Мы поясним это в нескольких словах.

Внутренняя речь является более краткой, стенографической, построенной на иных структурах, чем устная речь. Внутренняя речь является по своей синтаксической структуре речью, которая больше пользуется телеграфным стилем. Орывочные замечания, как известно, аграмматичны, почти исключительно предикативны, т. е. состоят из одних сказуемых. Если я должен рассказывать, я в своем предложении должен иметь подлежащее и сказуемое, иногда и определение, дополнение и т. д. Что же касается внутренней речи, то

сам я свою мысль знаю, я знаю, о чем сейчас думаю, поэтому моя внутренняя речь и состоит из цепи сказуемых.

Письменная речь максимально развернута, тогда как в устной речи мы можем высказаться гораздо короче и синтаксически менее связно. Вы знаете, что существует много людей, которые говорят так, как пишут, т. е. в устную речь вносят излишнюю абстрактность, как в письменную речь. Устная речь получает краткие сокращенные фразы. Если нас спросят: «Хотите ли вы стакан чая?» — то мы никогда не ответим: «Нет, спасибо, я не хочу стакан чая», — мы ответим гораздо короче. Таким образом, устная речь занимает среднее место между письменной и внутренней речью. Одна является максимально синтаксически оформленной речью, другая — максимально сжатой и сокращенной речью. Школьник, который должен овладеть письменной речью, стоит перед задачей — максимально сжатую речь переводить в максимально развернутую, т. е. перед задачей, с трудностью которой не может сравниться овладение устной речью.

Процесс перевода внутренней речи в письменную речь необычайно труден, потому что внутренняя речь есть речь для себя, а письменная речь максимально построена для другого, который должен понять меня, который не видит, как я пишу. Речь идет о сочетании деятельности, которые по основе своей являются противоположными у ребенка.

Если суммировать все сказанное, то огромное расхождение между устной и письменной речью у школьника становится понятным. Ведь мы должны рассматривать письменную речь как процесс возникновения новой формы речи, которая стоит в иных структурных и функциональных отношениях к другим формам речи и которая имеет свои законы развития.

Теперь мы остановимся на некоторых итогах исследования чтения с тем, чтобы, пользуясь этими итогами, сделать общие выводы. Основной итог, к которому приводят нас современные исследования в области чтения, выражается в трех положениях. Первое, общее положение или, вернее, два отрицательных положения следующие: так же как и письменная речь не является простым переводом устной речи в пись-

менные знаки, а есть новая форма речи, которая должна сделаться приобретением ребенка, точно так же и чтение не есть простой перевод письменных знаков в устную речь, а оказывается очень сложным процессом. Следующее положение заключается в том, что чтение не есть обратный процесс, как это предполагается по сравнению с письменной речью. Бинэ образно представлял отношение между чтением и письмом как обратное движение одного и того же процесса, т. е. примерно то же самое, что и отношение между двумя поездками, когда при первой я покупаю билет от Парижа до Лиона, а при второй я покупаю билет от Лиона до Парижа. На самом деле это положение не оправдывается. Чтение оказывается по сравнению с письменной речью процессом совершенно другого порядка, которым независимо от письма ребенку надо овладеть.

Прежде всего мы остановимся на природе чтения. Есть три особенности, на которых необходимо сосредоточить внимание. Первая заключается в том, что чтение не есть установление простой ассоциации между письменными знаками и звуками, которые им соответствуют, но чтение представляет собой сложный процесс, в котором непосредственное участие принимают высшие психические функции в части мышления, и что развитое чтение и недоразвитое чтение имеют ближайшие причины в развитии мышления. Этот тезис был доказан на экспериментальных образцах Торндайком. Основное положение заключается, по Торндайку, в том, что чтение есть очень сложный процесс, требующий взвешивания каждого из многих элементов предложения, их организации в соответствующих отношениях одного к другому, отбора некоторых из возможных значений, отбрасывания других и совместного действия многих сил, обуславливающих конечный ответ. В самом деле, говорит далее Торндайк, мы увидим, что акт ответа на простой вопрос по поводу простого текста включает все черты, свойственные типичному размышлению¹.

¹ Торндайк. «Чтение как мышление».

Многие дети, говорит Торндайк, терпят неудачу в некоторых моментах чтения не потому, что они поняли, запомнили факты и принципы, но не смогли организовать и употребить их, или не потому, что они поняли их, но не смогли запомнить, а потому, что они вовсе не поняли их.¹

Торндайк давал детям в ряде классов американских школ ряд простых текстов, затем задавал вопросы, которые свидетельствовали о том, в какой мере дети понимали заданный текст. Исследование показало, что дети на очень поздней ступени развития, великолепно понимающие устную речь, оказываются страшно задержанными в понимании простого текста в процессе чтения.

Мы не станем приводить всех результатов исследования, а остановимся только на выводах, которые показывают, что простейший текст становится трудным для понимания ребенка, если ребенок придает слишком большое значение одному слову и недооценивает значения других слов во фразе и во всем тексте. В устной речи этому помогает интонация. Ребенок, следя за логическими ударениями, следя за развертыванием интонации, выделяет то, о чем идет речь. В чтении ребенок должен проделать все это произвольно в отношении абстрактной ситуации, которая представляется в напечатанном тексте. Все это показывает, что понимание текста предполагает сохранение соответствующего пропорционального веса слов или изменение пропорций, пока они не дадут результата, удовлетворяющего цели чтения. Понимание рассказа подобно решению задачи в математике. Оно состоит в отборе правильных элементов ситуаций и в соединении их в правильных соотношениях, а также в придавании каждому из них правильного веса, влияния или степени важности. Чтение рассказов или описаний, говорит далее Торндайк, предполагает аналитическую деятельность мышления того же типа и той же организации, какие отмечают высшие интеллектуальные процессы.² Поэтому и корреляция между чтени-

¹ Торндайк. «Чтение как мышление».

² Там же.

ем и решением тестов на словесное дополнение, на аналогию тестов Бинэ и др. оказывается чрезвычайно большой.

Чтение, говорит Торндайк, может быть неправильным или неадекватным благодаря неумению обсудить ответы при беглом чтении, рассмотреть их, принять или отбросить, как только они возникают. Многие из тех учеников, которые дают ошибочные ответы на вопросы по поводу прочитанного, ответили бы правильно, если бы побеседовать с ними в такой форме. «Верно это или нет: день, когда девочка не должна идти в школу, — это день, когда школа работает. День, когда девочка не должна идти в школу, — это начало семестра?» и т. д.¹

Мы знаем, что можно читать, скользя по строчкам и приблизительно чувствуя, о чем идет речь, однако не полностью приводя в соответствие каждый оттенок мысли, который содержится в каждой фразе, и не связывая одной фразы с другой. Но можно читать и так, что все это будет проделываться. Этот второй процесс оказывается более тесно связанным с высшей интеллектуальной деятельностью. Если провести аналогию с письменной речью, можно сказать, что ребенок не понимает чтения так, как он понимает устную речь, а при чтении он должен понимать произвольно — так, чтобы он сам активно проделывал те процессы, которые он проделывает более или менее непроизвольно при обычном понимании устной речи. И поэтому, говорит Торндайк, в теории обучения мы не должны рассматривать чтение учебника как механическую, пассивную, стереотипную работу, стоящую на уровне, совершенно отличном от работы по вычислению или использованию того, что прочтено.² Оказывается, что чтение требует интеллектуальной деятельности, что чтение более интеллектуально, более сознательно, более произвольно, чем понимание устной речи. Другие исследования также показывают, что процесс чтения, обучение чтению теснейшим, внутренним образом связано также с развитием внут-

¹ Торндайк. «Чтение как мышление».

² Там же.

ренной речи, что без развития внутренней речи, т. е. без умения молча, про себя нюансировать читаемые слова, придавать им внутреннюю интонацию, этот процесс оказывается невозможным.

На этом мы закончим изложение фактического материала и сделаем некоторые выводы. Они были бы убедительнее и ярче, если бы мы могли более обстоятельно рассмотреть и другую сторону, но в основном они сохраняют свою силу и сейчас. Что мы узнали из анализа чтения, из анализа письма? Нечто аналогичное мы знали из анализа естествознания, арифметики, но это — другая сторона в развитии ребенка. Мы узнали несколько важных вещей. Мы их сформулируем для того, чтобы в расчлененном виде обсудить и выявить правильность и ошибочность каждой в отдельности.

Во-первых, мы узнали, что процесс обучения чтению не представляет собой установления механической цепи навыков, аналогичных тем, когда мы учимся писать на пишущей машинке, плавать или играть в теннис. Они не представляют собой таких процессов внешней выучки, и, с другой стороны, мы узнали, что они не представляют собой процесса развития, который совпадает с процессом обучения. Мы видели, что содержание развития, которое должен проделать ребенок, обучающийся письменной речи, не совпадает с тем путем, который он проходит в школе на школьных занятиях. На школьных занятиях ему показали ряд букв, завтра — пять слов, послезавтра — прочитали эти слова. Спрашивается, следует ли ход развития за этими звеньями обучения, как тень за предметами?

Мы показали на основе исследований, что письменная речь более абстрактна, чем устная. Но разве в процессе школьного обучения письменной речи мы учим абстракции, разве мы учим произвольности, разве мы учим внутренней речи? А между тем все это должен приобрести ребенок, чтобы письменная речь стала его собственным достоянием. Здесь процессы развития показывают, что эти процессы не совпадают с процессами обучения.

То же самое с чтением. Если чтение требует понимания

каждого отдельного слова, то разве мы учим этому ребенка на уроке? Нет. Наше обучение имеет совершенно иное содержание. Таким образом, эти исследования показывают, что процессы развития, которые ребенок должен проделать для того, чтобы овладеть чтением или письменной речью, никак не могут быть отождествлены и слиты с процессами обучения в собственном смысле этого слова. Процессы развития ребенка, процессы овладения им письменной речью и чтением не движутся вовсе, как тень за отбрасывающим ее предметом.

Следовательно, в отношении вопросов, о которых мы говорили до сих пор, можно сказать, что ни тезис о том, что процессы развития представляют собой какой-то ход развития, непосредственно зависящий от созревания мозга, ни тезис о том, что процесс развития и есть процесс обучения, ни тезис о том, что развитие есть созревание плюс обучение, — неправильны. Мы подходим к другому пониманию отношений между обучением и развитием. Нам представляется, что процессы обучения пробуждают в ребенке ряд процессов внутреннего развития, пробуждают в том смысле, что вызывают их к жизни, пускают их в ход, дают начало этим процессам. Однако между ходом этих порождаемых обучением процессов внутреннего развития и ходом процессов школьного обучения, между их динамикой не существует параллелизма. Поэтому-то первой задачей педологического анализа педагогического процесса, нам кажется, является освещение хода процессов умственного развития, которые пробуждаются и вызываются к жизни ходом школьного обучения. Следовательно, не констатирование шаг за шагом того, как сами по себе развились внимание и память ребенка как основа для того, чтобы ребенок стал способным к усвоению школьных предметов, а освещение внутренних процессов развития как бы лучами Рентгена, тех процессов развития, которые вызываются к жизни школьным обучением. Вообще предметом педологического исследования является, конечно, не методический анализ, а анализ развития. Если верно то, что показывают эти исследования, а именно, что ребенок, овладевающий письменной речью, овладевает совершенно

новой формой речи, которая связана с новыми сложными формами деятельности, и что эта новая форма деятельности должна быть установлена и развита в процессе обучения письменной речи, то, очевидно, задачей педологического анализа педагогического процесса является не освещение шаг за шагом акта обучения, а анализ тех процессов внутреннего развития, которые пробуждаются и вызываются к жизни ходом школьного обучения и от которых и зависит эффективность или неэффективность процессов школьного обучения.

Мы уже говорили, что в школе не обучают абстракции как таковой, не обучают произвольности как таковой. Однако, если бы удалось показать с помощью анализа, как у наших детей ход обучения письменной речи вызвал к жизни этот процесс развития, это значило бы — осветить учителю, что делается в голове ребенка, которого обучают чтению, это доказало бы учителю, что он может судить не только по законченным операциям, а может судить, что делается в сознании самого ученика на протяжении того времени, как его обучали языку, арифметике или естествознанию. Следовательно, задача педологического анализа педагогического процесса и состоит в том, чтобы показать для каждого предмета и для каждого отрезка обучения, что делается в голове ребенка в процессе обучения. Педологически анализировать обучение арифметике — это не значит, что надо объяснить урок, объяснить правила сложения и т. д., а это значит, что надо анализировать то, чего нет в предмете арифметики, например, доказать, что ребенок умеет вычислять и слагать по десятичной системе и в то же время не имеет понятия о десятичной системе (а это является узловым определяющим пунктом).

Принято считать, что, когда ребенок научается понимать любое из общеизвестных понятий, например, из обществоведения или естествознания (например, понимать, что такое газообразное состояние вещества, и уметь ответить на этот вопрос), — это для него уже осмысленное слово. Считалось, что в тот момент, когда ребенок умеет выразить свою мысль,

процесс развития закончен. Исследования показывают, что в этот момент процесс развития только еще начался, что это является только исходной точкой дальнейшего развития понятия.

Мы можем сказать только в результате наблюдений о том, как развивается детское понятие. Исследование показывает, что развитие научных понятий у ребенка отчасти совпадает с житейскими понятиями, но отчасти от них отличается. Следовательно, задача педолога при анализе естествознания заключается не в том, чтобы на данном конкретном уроке проверять, что дошло до ребенка, что не дошло, что он понял и чего не понял, а в том, чтобы показать, каковы основные пути внутреннего процесса развития понятий в известной области, которые должен проделывать ребенок под влиянием обучения естествознанию, обществоведению и т. д. Нам кажется, что иное определение педологического анализа педагогического процесса приводит и к иным методическим практическим выводам. Оно выясняет, что педагог должен ожидать от педологического анализа и что нужно делать в отношении этого анализа. Вот эта помощь и должна строиться несколько иначе, чем когда она строится на простом, непосредственном обслуживании каждого отдельно выхваченного отрезка или обрывка педагогического процесса.

Теперь мы выскажем основную гипотезу, которая, как нам кажется, в результате исследований устанавливает действительные отношения, существующие между процессом обучения и процессами развития ребенка. Мы знаем два положения: во-первых, что письменная речь есть, условно говоря, новое приобретение, т. е. какая-то новая функция, которой должен овладеть ребенок и которая приобретается не иначе как в процессе развития. В голом процессе обучения она не может быть приобретена.

Во-вторых, мы знаем, что письменная речь не может развиваться в любом возрасте, но что все области обучения, о которых я говорил — письменная речь, чтение, грамматика, — вращаются все время, как вокруг своей оси, вокруг новообразований школьного возраста. Мы знаем, что не случайно в

школьном возрасте возникает внутренняя речь и не случайно оказывается, что и чтение, и письменная речь вращаются вокруг этого полюса внутренней речи. Мы знаем, что центральным для школьного возраста является развитие высших психических функций, и не случайно новые функции чтения и письма вращаются вокруг произвольности. Мы знаем, что в школьном возрасте ребенок переходит на новую ступень в развитии значений слов, т. е. понятий. Не случайно усвоение понятий обществоведения и естествознания и становится возможным для ребенка именно на данной стадии.

Таким образом, не случайно природа всех этих процессов школьного обучения требует таких процессов развития, которые все вращаются вокруг оси новообразований школьного возраста, т. е. вращаются вокруг центральных изменений, которые имеют место в школьном возрасте.

Следующее положение: обучение только тогда становится подлинным обучением, когда оно забегает вперед развития. Если обучение только использует уже развитые функции, мы имеем дело с процессом, подобным обучению на пишущей машинке. Уясним себе разницу между обучением на пишущей машинке и обучением письму ребенка. Разница между ними в том, что если я начинаю писать на машинке, то я не поднимусь на высшую ступень, хотя я и могу получить профессиональную квалификацию. Ребенок же не только приобретает умения, а весь строй его отношений и речи меняется, из неосознанной она становится осознанной, из умения в себе она становится умением для себя. Только то обучение ребенка будет хорошим обучением, которое забегает вперед развития.

Мы начали с того, что письменная речь у школьника очень бедна, что школьник 9 лет пишет так, как говорит 2 лет. Грамотный школьник отличается от неграмотного не тем, что один умеет писать, а другой не умеет писать, а тем, что один двигается в другой структуре знаний, чем другой. У него совершенно иное отношение к своей собственной речи и, следовательно, к тому основному средству формирования мысли, которым является речь. Письменная речь требует

таких функций, которые у ребенка мало созрели. Эти функции формируются в процессе обучения письменной речи. Это для человечества стало возможным только тогда, когда был изобретен письменный язык. Следовательно, хорошее обучение то, которое забегает вперед развития.

Есть все основания полагать, что роль обучения в развитии ребенка заключается в том, что обучение создает зону ближайшего развития ребенка.

Учитель в процессе обучения создает ряд зародышей, т. е. вызывает к жизни процессы развития, которые должны проделать свой цикл развития для того, чтобы принести плоды. Привить ребенку в прямом смысле слова, минуя процессы развития, какие-нибудь новые мысли нельзя, можно только приучить его к внешней деятельности, например, к письму на пишущей машинке. Для того чтобы создать зону ближайшего развития, т. е. породить ряд процессов внутреннего развития, нужны правильно построенные процессы школьного обучения.

СОДЕРЖАНИЕ

ВОПРОСЫ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

ПРОБЛЕМА ВОЗРАСТА

1. Проблема возрастной периодизации детского развития . . . 5
2. Структура и динамика возраста 22
3. Проблема возраста и динамика развития 27

МЛАДЕНЧЕСКИЙ ВОЗРАСТ 38

1. Период новорожденности 38
2. Социальная ситуация развития в младенческом возрасте . . 53
3. Генезис основного новообразования младенческого
возраста. 56
4. Основное новообразование младенческого возраста 84
5. Основные теории младенческого возраста 94

КРИЗИС ПЕРВОГО ГОДА ЖИЗНИ 104

РАННЕЕ ДЕТСТВО 133

КРИЗИС ТРЕХ ЛЕТ 169

КРИЗИС СЕМИ ЛЕТ 179

Литература 193

ИГРА И ЕЕ РОЛЬ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ

РЕБЕНКА. 200

КОНСПЕКТ ОБ ИГРЕ 224

ВООБРАЖЕНИЕ И ТВОРЧЕСТВО В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Глава первая. Творчество и воображение. 235

Глава вторая. Воображение и действительность. 241

Глава третья. Механизм творческого воображения 253

Глава четвертая. Воображение у ребенка и подростка 260

Глава пятая. «Муки творчества»	268
Глава шестая. Литературное творчество в школьном возрасте	272
Глава седьмая. Театральное творчество в школьном возрасте	299
Глава восьмая. Рисование в детском возрасте	305
Приложение.	319

УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

1. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте	327
2. Обучение и развитие в дошкольном возрасте	349
3. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением	366
4. К вопросу о многоязычии в детском возрасте	393
5. Предыстория письменной речи	421
6. Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте	452
7. О педологическом анализе педагогического процесса . . .	479

Выготский Лев Семенович
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Ответственный редактор *Н. Касьянова*
Редактор *С. Бобко*
Художественный редактор *А. Ходаковский*
Технический редактор *Н. Носова*
Компьютерная верстка *Т. Жарикова*
Корректор *Г. Гагарина*

ООО «Издательство «Эксмо»
127299, Москва, ул. Клары Цеткин, д. 18/5. Тел.: 411-68-86, 956-39-21.
Home page: www.eksmo.ru E-mail: info@eksmo.ru

**По вопросам размещения рекламы в книгах издательства «Эксмо»
обращаться в рекламный отдел. Тел. 411-68-74.**

Оптовая торговля книгами «Эксмо» и товарами «Эксмо-канц»:
ООО «ТД «Эксмо». 142700, Московская обл., Ленинский р-н, г. Видное,
Белокаменное ш., д. 1. Тел./факс: (095) 378-84-74, 378-82-61, 745-89-16,
многоканальный тел. 411-50-74.
E-mail: reception@eksmo-sale.ru

Мелкооптовая торговля книгами «Эксмо» и товарами «Эксмо-канц»:
117192, Москва, Мичуринский пр-т, д. 12/1. Тел./факс: (095) 411-50-76.
127254, Москва, ул. Добролюбова, д. 2. Тел.: (095) 745-89-15, 780-58-34.
www.eksmo-kanc.ru e-mail: kanc@eksmo-sale.ru

**Полный ассортимент продукции издательства «Эксмо» в Москве
в сети магазинов «Новый книжный»:**

Центральный магазин — Москва, Сухаревская пл., 12
(м. «Сухаревская», ТЦ «Садовая галерея»). Тел. 937-85-81.
Москва, ул. Ярцевская, 25 (м. «Молодежная», ТЦ «Трамплин»). Тел. 710-72-32.
Москва, ул. Декабристов, 12 (м. «Отрадное», ТЦ «Золотой Вавилон»). Тел. 745-85-94.
Москва, ул. Профсоюзная, 61 (м. «Калужская», ТЦ «Калужский»). Тел. 727-43-16.
Информация о других магазинах «Новый книжный» по тел. 780-58-81.

В Санкт-Петербурге в сети магазинов «Буквоед»:

«Книжный супермаркет» на Загородном, д. 35. Тел. (812) 312-67-34
и «Магазин на Невском», д. 13. Тел. (812) 310-22-44.

Полный ассортимент книг издательства «Эксмо»:

В Санкт-Петербурге: ООО СЗКО, пр-т Обуховской Обороны, д. 84Е.
Тел. отдела реализации (812) 265-44-80/81/82/83.
В Нижнем Новгороде: ООО ТД «Эксмо НН», ул. Маршала Воронова, д. 3.
Тел. (8312) 72-36-70.
В Казани: ООО «НКП Казань», ул. Фрезерная, д. 5. Тел. (8432) 70-40-45/46.
В Киеве: ООО ДЦ «Эксмо-Украина», ул. Луговая, д. 9.
Тел. (044) 531-42-54, факс 419-97-49; e-mail: sale@eksmo.com.ua

Подписано в печать с готовых монтажей 31.08.2005.
Формат 84x108 1/32. Гарнитура «Таймс». Печать офсетная.
Бум. тип. Усл. печ. л. 26,88. Уч.-изд. л. 27,4.
Тираж 3100 экз. Заказ № 282.

Отпечатано в полном соответствии
с качеством предоставленных диапозитивов
в ОАО «Можайский полиграфический комбинат».
143200, г. Можайск, ул. Мира, 93.

Л.С.ВЫГОТСКИЙ

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА



Выдающийся отечественный ученый Лев Семенович Выготский (1896–1934), работавший во многих областях психологии и создавший несколько оригинальных научных теорий, сделал все возможное, чтобы детская психология стала полноценной наукой, имеющей свои предмет, метод и закономерности; он сделал все, чтобы эта наука смогла решать важнейшие практические задачи обучения и воспитания детей. Этапы становления и развития отечественной детской психологии неразрывно связаны с именем Выготского. Этот сборник избранных трудов Льва Семеновича является логическим продолжением книги «Психология развития человека» и включает в себя работы, посвященные проблемам возрастной и педагогической психологии.

Подготовленный при сотрудничестве с педагогическим коллективом факультета психологии МГУ, данный сборник содержит основные работы Выготского, рекомендуемые учащимся в качестве обязательного чтения.

ISBN 5-699-13731-9



9 785699 137312 >