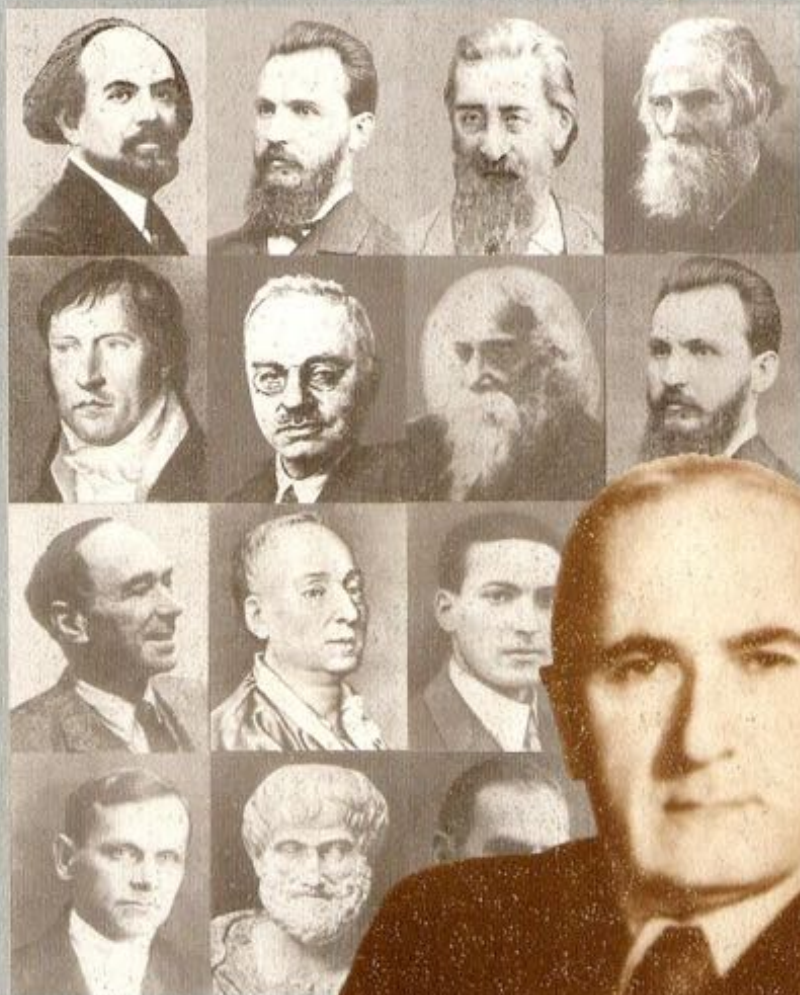


АНТОЛОГИЯ
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ
УЗНАДЗЕ



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ

Амонашвили Ш.А. — глава Издательского Дома
Асмолов А.Г.
Бордовский Г.А.
Загвязинский В.И.
Зуев Д.Д. — главный редактор
Кезина Л.П.
Матросов В.Л.
Никандров Н.Д.
Ниорадзе В.Г.
Петровский А.В.
Рябов В.В.
Сартания В.Ш.
Семашкин А.А.
Шадриков В.Д.



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ
МОСКВА

СОСТАВИТЕЛИ
И АВТОРЫ ПРЕДИСЛОВИЯ

ПЕРВЫЙ ЧИТАТЕЛЬ



**Имедадзе
Наталья
Валериановна**
Доктор
педагогических
наук,
профессор,
г. Тбилиси



**Имедадзе
Иракий
Владленович**
Кандидат
педагогических
наук,
г. Тбилиси



**Асмолов
Александр
Григорьевич**
Академик РАО,
доктор
психологических
наук,
профессор,
г. Москва

**АНТОЛОГИЯ
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ**

УЗНАДЗЕ



**ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
МОСКВА**

УДК 24
ББК 86.34
У26

«Федеральная программа
книгоиздания России»

Узнадзе. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили,
У26 2000. — с. 224 (Антология гуманной педагогики).
ISBN 5—89147—028—4

Мир знает Дмитрия Николаевича Узнадзе как выдающегося психолога, создателя **теории установки** и основателя грузинской психологической школы. Однако остается малоизвестным, что он был уникальным педагогом-практиком и автором великолепных педагогических трудов. Труды эти впервые в переводе на русский язык включены в данный том «Антологии гуманной педагогики».

СЛОВО ОБ АВТОРЕ

1 сентября 1950 г. Четвертый курс философского факультета Тбилисского университета с волнением ждет своей первой встречи с Дмитрием Николаевичем Узнадзе — главой грузинской психологической школы. Входит немолодой человек среднего роста с необыкновенно одухотворенным волевым лицом. Первые слова... и аудитория замерла.

Автору «Слова» выпало счастье быть среди студентов (слушателей) того последнего в жизни Д.Н.Узнадзе спецкурса «Современные течения психологии» — 12 октября 1950 г. он скоропостижно скончался в своем кабинете.

В своей основополагающей работе «Общая психология» Д.Н.Узнадзе писал, что память — это не отдельный след в психике, а изменение целостного субъекта под влиянием впечатления. Это утверждение с первого взгляда казалось мне странным, и вот теперь, после двух часов лекции Дмитрия Николаевича, я реально почувствовала, что вышла из аудитории другим человеком, по-новому увидевшим психическую действительность. Необыкновенный педагогический дар Узнадзе заставлял слушателя шаг за шагом следовать за течением его мысли.

Д.Н.Узнадзе — всемирно известный психолог, создатель оригинальной психологической теории установки, по свидетельству сподвижников и непосредственных учеников, считал себя в первую очередь педагогом: учителем в школе, лектором в университете, педагогом-теоретиком. Педагогическая деятельность была для Дмитрия Николаевича любимым и желанным трудом, дарившим ему радость. Педагогический поиск был его стихией и призванием. Он был педагогом, умевшим выйти за пределы эмпирии и постигнуть суть человеческой природы.

Дмитрий Николаевич Узнадзе хорошо известен как автор оригинальной общепсихологической теории установки и основатель одноименной психологической школы. Начиная с 20-х годов и вплоть до последнего времени усилиями этой школы развивается своеобразное направление психологической науки. Российская научная общественность хорошо осведомлена об исследованиях грузинских психологов. Их работы достаточно часто

печатались на русском языке и обсуждались на различных встречах. Что касается самого Д.Н.Узнадзе, здесь ситуация несколько иная. Ученый публиковал свои работы главным образом на грузинском и немецком языках. Если не считать нескольких исследований по психотехнике, при его жизни на русском языке напечатана лишь одна статья, посвященная экспериментальному изучению эффектов фиксированной установки. Буквально перед смертью Д.Н.Узнадзе пишет обобщающую теоретическую работу «Основные положения теории установки», которая вместе с этапным исследованием «Экспериментальные основы психологии установки» была издана на русском языке лишь в 1961 г. тиражом всего 1000 экземпляров.

Ко времени кончины Дмитрия Николаевича в 1950 г. сложилась ситуация, когда его коллеги за Кавказским хребтом так или иначе ознакомились с основными экспериментальными фактами, полученными в психологической школе Д.Н.Узнадзе, но имели весьма смутное представление о его теории. Красноречиво свидетельствуют об этом слова одного из наиболее влиятельных психологов того времени Б.М.Теплова, адресованные грузинским коллегам на совещании Академии педагогических наук России в 1952 г.: «Мы не сомневаемся в том, — говорил он, — что вы представляете собой очень сильный научный коллектив, что у вас высоко стоит культура эксперимента, что вы накопили очень много интересных экспериментальных фактов. Это мы знаем. Но мы не знаем того, что является для вас главным, — не знаем теории установки»*.

Это, однако, не помешало начать дискуссию вокруг теории Д.Н.Узнадзе в 1955 г. Обсуждение и полемика начались на III Всесоюзном совещании психологов в Москве и продолжались на страницах журнала «Вопросы психологии». Дискуссия велась на протяжении нескольких лет с участием многих ведущих психологов и физиологов страны. Она в основном протекала в русле научного, доброжелательного и полезного обмена мнениями. Однако недостаточная осведомленность о положениях обсуждаемой концепции, безусловно, сказалась на адекватности и конструктивности оценочных суждений. Дискуссия не всегда была выдержана в научном виде, приобретая порой черты пропагандистско-идеологической разборки. Нередко выдвигались обвинения в идеализме, в несоответствии положениям марксизма-ленинизма, что, нетрудно понять, могло бы иметь весьма плачевные последствия. И здесь незнание источников, быть может, сыграло даже положительную роль, ибо трудно найти в советской психологии и вообще в гуманитарной науке тексты со столь «опасно низким» уровнем идеологизированности, чем тексты Д.Н. Узнадзе.

* Известия Академии педагогических наук РСФСР. — Т. 45. — М., 1953. — С. 270.

В 1966 г. наконец вышла книга «Психологические исследования», содержащая уже упомянутую основную работу Д.Н.Узнадзе по психологии установки, а также некоторые теоретические и экспериментальные исследования, посвященные более частным вопросам общей психологии. Безусловно, многие важные работы Д.Н.Узнадзе еще ждут своих переводчиков и издателей. Тем не менее и сегодня тот, кто желает, может создать себе достаточно полное представление об основных общепсихологических идеях Д.Н.Узнадзе и его последователей.

Иначе обстоит дело с философским и педагогическим наследием Д.Н.Узнадзе. Вплоть до нынешнего момента оно оставалось полностью недоступным для научной и педагогической общности России. Между тем Д.Н.Узнадзе, несомненно, был видным философом и педагогом своего времени. Многие его положения и идеи сыграли определяющую роль в развитии философской и педагогической мысли в Грузии. Некоторые из них сохраняют свое значение и сегодня.

Нет сомнения, что данная книга хоть отчасти восполнит этот пробел и ознакомит заинтересованного читателя с некоторыми работами Д.Н.Узнадзе по педагогике и смежным с нею областям психологии.

Дмитрий Николаевич Узнадзе родился в 1886 г. в селе Сакара Кутаисской губернии (ныне Зестафонский район) в семье зажиточного крестьянина. Первоначальное образование получил в престижной Кутаисской гимназии, а в 1905 г. отправился в Германию и поступил на философский факультет Лейпцигского университета. В то время это был один из ведущих университетов с блестящей профессурой в области философии и психологии. Достаточно сказать, что там работал и преподавал сам Вильгельм Вундт — отец экспериментальной психологии, основатель первой в мире психологической лаборатории. Именно в этой лаборатории приобщался к науке Д.Н.Узнадзе под непосредственным руководством В.Вундта. Различные курсы также вели ученые первой величины — Барт, Крюгер, Фолькельт, Шпрангер и др.

В 1907 г. Д.Н.Узнадзе пишет свою первую научную работу, посвященную Лейбницу (которую ученый совет университета отметил премией), а в 1909 г. — работу о философском наследии Владимира Соловьева, за которую был удостоен степени доктора философии. Получив основательное философское и психологическое образование, Д.Н.Узнадзе в том же году возвращается на родину. Правда, на этом его обучение не заканчивается. Поскольку в то время диплом, полученный за границей, в Российской империи не считался официальным документом, Д.Н.Узнадзе был вынужден экстерном сдать экзамены на историко-филологическом факультете Харьковского университета и в 1913 г. получил диплом первой степени. К этому времени Д.Н.Узнадзе уже с головой ушел в общественно-просветительскую, педагогическую и научную деятельность. Его научные интересы тогда были

сосредоточены на литературоведении, философии и педагогике. Опираясь на оригинальную трактовку своеобразия эстетической оценки, Д.Н.Узнадзе уже в первые годы пребывания в Кутаиси создал прекрасные образцы анализа творчества некоторых выдающихся грузинских поэтов.

Ранние философские работы Д.Н.Узнадзе (1910—1914) отличаются направленностью на проблемы, связанные с человеком, генезисом его индивидуальности, особенностями его познания, существования и смерти. Чуть позже, в 1915—1920 г., к ним добавились историко-философские труды, посвященные Лейбницу и Бергсону. Исследователи творчества Д.Н.Узнадзе часто оценивают эти философские работы автора как подготовительный этап к созданию психологической теории установки. И это вполне понятно, поскольку в учении этих мыслителей содержится много положений, важных для теорий о бессознательном (какой именно и является концепция установки).

Педагогическая деятельность Д.Н.Узнадзе в этот период имела несколько направлений. Во-первых, он преподавал историю в Кутаисской гимназии. Во-вторых, вел активную просветительскую и лекционную работу в рамках так называемого «Народного университета». Будучи преподавателем, Д.Н.Узнадзе остро чувствовал необходимость создания учебников на родном языке. Он берет на себя эту задачу — пишет и публикует три оригинальных учебника: «История первобытной культуры», «Древний Восток», «Древняя и новая история», сыгравших значительную роль в деле образования грузинской молодежи.

Наряду с этим Д.Н.Узнадзе ведет интенсивную работу в области теоретической и экспериментальной педагогики. Начиная с 1910 г. в различных газетах и журналах появляются серии его статей под общим названием «Цели воспитания» (1910), «Очерки по экспериментальной педагогике» (1911), «Основная трагедия воспитания» (1912), «Педагогические очерки» (1915—1916). В 1912 г. выходит книга «Введение в экспериментальную педагогику», знаменующая собой зарождение в Грузии двух новых научных дисциплин — экспериментальной педагогики и психологии ребенка. Можно сказать, что по существу уже к 1916 г., обобщив и критически осмыслив передовые педагогические идеи и данные современной психологии, Д.Н.Узнадзе создает оригинальную педагогическую систему. Обстоятельства позволили ему тут же реализовать ее на практике в первой грузинской школе «Синатле» («Свет»). Названные обстоятельства заключались в том, что в 1914 г. был принят закон, позволяющий национальным меньшинствам Российской империи в частных школах вести обучение на родном языке. Прогрессивная общественность и педагоги Грузии сразу же воспользовались этой возможностью, и в 1915 г. в Кутаиси была открыта первая грузинская школа. Директором школы был назначен Д.Н.Узнадзе. На него была возложена ответственность за концептуальное осмысление и практическое во-

площение организационных, содержательных и методических принципов учебно-воспитательного процесса. Д.Н.Узнадзе успешно справился с этой задачей. За два года он организовал национальную новаторскую школу, принципы построения которой изложил в специальном отчете правлению общества «Синатле». Этот отчет пресса назвала «блестящим педагогическим трактатом».

В 1917 г. Д.Н.Узнадзе переезжает в Тбилиси и полностью отдается делу огромного национального значения — основанию Тбилисского университета. Университет открывается в январе 1918 г. Д.Н.Узнадзе читает открытую лекцию, посвященную предмету и задачам психологии. С этого дня ведется отсчет истории психологической науки в Грузии. Но в начале пути Д.Н.Узнадзе был совершенно один. Он единственный специалист в этой области, но не окружен коллегами и учениками, нет специальных книг, учебников, аппаратуры, нет даже полноценной психологической терминологии. Все это надо было создать. В университете Д.Н.Узнадзе сразу же открывает кафедру и лабораторию психологии. Читает лекции, ведет лабораторные занятия, пишет научные труды, учебники. Уже в 1927 г. научная психология в Грузии набирает такую силу, что возникает необходимость создания общества психологов. Вплоть до создания в 1957 г. общества психологов СССР это была единственная общественная организация психологов в стране. В 1941 г. Д.Н.Узнадзе открывает сектор психологии при Академии наук Грузии, созданной при его непосредственном участии, а через два года на его основе создает Институт психологии. Этот сильный научный коллектив становится центром грузинской психологической школы, в которой и после кончины ее основателя успешно развивалось созданное Д.Н.Узнадзе научное направление. Теоретической основой этого направления является общепсихологическая концепция установки, принесшая ее автору заслуженное признание.

В чем же суть этой концепции? Д.Н.Узнадзе, так же как и некоторые теоретики 20—30-х годов, искал пути выхода из кризисного состояния психологии того времени. Глубокий анализ наиболее значительных теоретических концепций приводит Д.Н.Узнадзе к выводу, что вся традиционная психология основана на ошибочных, догматических методологических предпосылках или «постулатах». Важнейшим среди них является так называемый «постулат непосредственности», согласно которому «объективная действительность непосредственно и сразу воздействует на сознательную психику и в этой непосредственной связи определяет ее деятельность»*. При этом полностью упускается из виду то, что реальную и непосредственную связь с окружением устанавливает активный субъект, личность, а психические процессы

* *Узнадзе Д.Н.* Экспериментальные основы психологии установки // Психологические исследования. — М., 1966 — С. 158.

являются лишь «органами», «орудием» удовлетворения ее потребностей.

Обосновывая новую психологическую теорию, Д.Н.Узнадзе поставил принципиальную методологическую задачу* (которую впоследствии назвали «задачей Узнадзе»): найти опосредующее звено между средой и сознанием, разработать такую модель, которая позволит понять психологическую сущность целостного изменения в субъекте при его взаимодействии с окружением**.

После трудных исканий Д.Н.Узнадзе приходит к понятию установок. Установка представляет собой готовность субъекта к определенному поведению. Она является нефеноменальным состоянием, выражающимся в преднастройке на активность всего индивида или личности. Согласно теории Д.Н.Узнадзе установка возникает на основе наличных мотивационных и ситуационных факторов. Благодаря этому она может выступать в качестве реального психологического механизма, обеспечивающего целостное осуществление поведения любого уровня и вида. Если в осуществлении поведения возникнут помехи и затруднения, то, по словам Д.Н.Узнадзе, активность начинает разворачиваться на втором плане психической жизни, на уровне объективации. Характерным свойством человека является то, что он способен внутренне задержаться на предмете своего поведения, осознать различные аспекты деятельности. Поэтому особенность произвольного поведения человека заключается в том, что его психологический механизм складывается при решающем участии высших психических функций.

Важно отметить, что установка не есть только теоретический конструкт, выводимый из определенных методологических принципов, прежде всего она реальное явление, которое можно и нужно изучать эмпирически. С этой целью Д.Н.Узнадзе и его последователи разработали различные методические приемы, ставшие классическими. Они позволили нескольким поколениям исследователей обнаружить и изучить целый ряд общепсихологических, дифференциально-психологических и патопсихологических свойств установки и закономерностей ее действия. Наверное, именно наличие солидной эмпирической, экспериментальной основы во многом определило долговечность и уменьшающуюся научную актуальность концепции установки.

Начиная с 20-х годов Д.Н.Узнадзе постоянно развивает свою теорию. Это стало главным делом его жизни. Но его интересы в сфере психологии были значительно шире. Ему принадлежат замечательные работы в области психологии восприятия, мышления, речи, внимания, деятельности. Помимо общей психологии Д.Н.Узнадзе активно занимался вопросами дифференциальной

* См.: *Асмолов А.Г. Деятельность и установка.* — М., 1979.

** Подробнее об этом «постулате» см. в статьях настоящего сборника «Психология и педагогика» и «Основные положения установки».

психологии, патопсихологии, психотехники. Однако наибольшее внимание он уделял детской и педагогической психологии. Это и не удивительно, ведь педагогика всегда оставалась в поле его непосредственных интересов. Поэтому естественно, что он постоянно обращался к сопредельной с педагогикой сфере психологии, полагая, что истинная научная педагогика должна основываться на психологическом знании.

Уже первая книга по экспериментальной педагогике содержит обширный материал из детской психологии. В 1924 г., сначала в Грузии, а затем в Германии печатается статья, посвященная экспериментальному изучению учебных интересов. В 1933 г. выходит в свет «Педология». В ней излагаются существующие в то время основные сведения по психологии раннего детства. В предисловии к книге говорится, что практически подготовлен второй том этого труда, посвященный педологии школьного возраста. Печально знаменитое постановление 1936 г., разгромившее педологию, естественно, сделало тогда невозможным издание этой работы. Тем не менее Д.Н.Узнадзе продолжает интенсивно работать в этой области и в 40-е годы выполняет целый ряд весьма различных по тематике исследований, в частности: «Дисциплина и школа» (1940), «Организация педагогического образования родителей» (1940), «Психология и педагогика» (1941), «Развитие технического мышления в школьном возрасте» (1942), «Учение — основная форма поведения ребенка школьного возраста» (1947), «К проблеме начала школьного возраста» (1948).

Особо следует отметить издание в 1947 г. «Психологии ребенка». На этой книге воспитывалось не одно поколение грузинских психологов и педагогов. Блестящая эрудиция позволила ее автору дать полную картину динамики развития ребенка от рождения до старшего школьного возраста. Вместе с тем в работе Д.Н.Узнадзе развивает оригинальные взгляды на кардинальные теоретические вопросы.

Наконец, нельзя не упомянуть практическую и организационную деятельность Д.Н.Узнадзе в сфере педагогики. Бесспорно, он был крупнейшим организатором высшей школы. Ученый не только вел огромную работу по подготовке психологических кадров, но в разное время был деканом нескольких факультетов университета, в том числе и педагогического. На протяжении всей жизни Д.Н.Узнадзе уделял самое серьезное внимание делу подготовки и переподготовки учителей. Он был директором института, который сначала именовался учительским, а затем — педагогическим. В течение ряда лет руководил кафедрами психологии и педагогики в Кутаисском и Сухумском педагогических институтах. Д.Н.Узнадзе принимал непосредственное участие во всех новациях в системе образования. Еще в 1917 г. он активно включился в работу государственной комиссии по реформированию школы, а затем возглавил ее. Когда возник вопрос о сниже-

нии возрастного ценза поступающих в школу детей, Д.Н. Узнадзе со своими сотрудниками занялся изучением проблемы готовности к школе. Причем, как всегда, он стремился не только научно обосновать вопрос, но и, по возможности, выработать конкретные практические рекомендации.

Примером такого подхода может служить работа Д.Н. Узнадзе под названием «Организация педагогического просвещения родителей». Прекрасно понимая необходимость совмещения школьного и семейного воспитания и учитывая в целом недостаточную подготовленность родителей для решения серьезных педагогических задач, стоящих перед ними, автор предлагает систему практических мер, способных исправить положение*.

Еще более показательным в этом плане является исследование, в котором рассматривается проблема роли школы в оптимизации процесса выбора учеником будущей профессии (1925 г.). По существу уже в этом исследовании Д.Н. Узнадзе ставит вопрос об организации психологической службы в школе — вопрос чрезвычайно актуальный и поныне. Д.Н. Узнадзе прекрасно видел, что учителя большей частью не в состоянии успешно справиться с делом изучения и консультирования детей, в частности в сфере их профориентации. Для этого им попросту не хватает времени, а особенно — специальных знаний. Поэтому на первых порах предлагается с учетом этих задач внести существенные изменения в систему подготовки и переподготовки педагогов. Однако в принципе и это не решит проблему, так как хотя и «правда, что педагог без достаточно развитого психологического чутья — не педагог»**, тем не менее способности педагога скорее лежат в другой плоскости, чем способности научного исследователя. «Естественный вывод отсюда, — заключает Д.Н. Узнадзе, — тот, что дело наблюдения над детьми, в частности для изучения их профессиональной ориентации, нужно поручить особо для этого подготовленным специалистам, которые помимо соответствующих способностей обладали бы более глубокой, чем остальные деятели школы, психологической подготовкой»***. Таким образом, Д.Н. Узнадзе не только подчеркивал и обосновывал теснейшую связь между педагогической и психологической науками, но и, более 70 лет назад, со всей определенностью ставил вопрос о необходимости вовлечения в систему образования школьных психологов и возложения на них серьезных практических обязанностей и функций. Приходится, к сожалению, признать, что и поныне не наблюдается достаточ-

* Заинтересованный читатель может ознакомиться с этой работой. Она с некоторыми сокращениями опубликована в сборнике «Антология педагогической мысли в Грузинской ССР» (М., 1987).

** Узнадзе Д.Н. Вопрос о выборе профессии и школа // НОТ и хозяйство. — 1925. — № 10. — С. 21.

*** Там же. — С. 22.

но существенного продвижения в этом несомненно важнейшем деле.

Педагогическая концепция Д.Н.Узнадзе сформировалась в период 1910—1916 гг. Мы смело употребляем это довольно претенциозное понятие, потому что система педагогических взглядов Д.Н.Узнадзе действительно была концепцией, построенной на единой методологической основе, включающей точное определение всех основных педагогических понятий. Такой единой философско-психологической основой стала идея целостной и активной личности как объекта воспитания, идея, которая впоследствии вылилась во всемирно известную психологическую теорию установки.

Еще одной важнейшей особенностью системы педагогических взглядов Д.Н.Узнадзе была ее непосредственная связь с педагогической практической деятельностью. Каждый из теоретически обоснованных принципов стал практическим руководством в первую очередь в его деятельности на посту директора школы «Синатле», т.е. был реально апробирован и уточнен на практике.

В чем суть педагогической концепции Д.Н.Узнадзе? Еще в раннем труде «Введение в экспериментальную педагогику» были поставлены и определенным образом решены основные проблемы педагогики. Предметом педагогики является воспитание. Что определяет его сущность? Для Д.Н.Узнадзе воспитание — это стремление к идеальному, «целенаправленный процесс формирования своей жизни и жизни другого». В этом стремлении к совершенству человек пытается так преобразовать мир, чтобы создать максимальные условия благоденствия. Исходя из прошлого, человек строит планы будущего. Судьба будущего в его руках, и если он руководствуется гуманными идеалами, процессу воспитания будет дано то направление, которое диктуют эти идеалы. Воспитание — социально определяемый процесс, поскольку человек по своей сути социален. Однако объектом воспитания является ребенок — особый феномен, который не сводится к количественному отличию от взрослого. Ребенок — не маленький взрослый. Воспитатель не может достигнуть своих целей, если не познает природу ребенка. Именно поэтому педагогика основывается на познании психологической сущности ребенка. Это становится возможным благодаря обращению психологии к естественнонаучным методам исследования.

Признание социальной природы целей воспитания приводит Д.Н.Узнадзе к вскрытию важнейшего противоречия воспитательного процесса, которое он назвал «основной трагедией воспитания». Пропась между устремлениями воспитателя и воспитуемого возникает благодаря тому, что воспитатель как носитель социальных целей хотя и считает, что руководствуется будущим благом воспитуемого, на самом деле не прислушивается к желаниям воспитуемого, не учитывает индивидуальных особенностей

учеников и руководствуется собственными мотивами. «То, что, по мнению воспитателя, представляет благоденствие, часто превращается в мучение для воспитуемого. Это — то зло, которое рассекает надвое процесс воспитания, вносит с самого начала диссонанс в обязательную для этого процесса гармонию», — писал Д.Н.Узнадзе. С огромным пафосом и горечью рисует он трагизм отношений между воспитателем и воспитуемым, и этот анализ продолжает быть злободневным и в наши дни. Единственный путь если не преодоления, то хотя бы смягчения этого противоречия — глубокое изучение «богатства, заключенного в глубинах души ребенка, этапов его естественного развития». Эту роль в 1912 г. Д.Н.Узнадзе отводит экспериментальной педагогике, функцию которой в настоящее время в основном взяла на себя детская и педагогическая психология. Только знание психологии ребенка поможет «безболезненно сочетать цели социального характера с направлением естественного развития ребенка... благодаря которым устремления социального характера станут частью личных устремлений ребенка».

В преодолении «трагедии воспитания», несомненно, решающую роль должен выполнять учитель, который способен проникнуть через «эмпирическую поверхность в суть человека». Основным условием педагогического процесса и является непосредственное постижение природы ребенка, сопереживание его чувствам, «душевному волнению» — то, что сейчас называют эмпатическими способностями.

В своих ранних статьях («Цели воспитания», 1910) Д.Н.Узнадзе четко сформулировал цели воспитания, выступая в первую очередь против односторонности: примата интеллектуализма, эстетизма или нравственного воспитания. Воспитание целостной, гармонически развитой личности аргументируется автором на основе подробного анализа плюсов и минусов отдельных приоритетов в сферах воспитания, каждому из которых соответствуют основные ценности человека: нравственность, интеллект, стремление к прекрасному и религиозность. Возможности школьного религиозного воспитания Д.Н.Узнадзе считает ограниченными, хотя глубоко анализирует его психологические преимущества: обращение к вечности, преодоление чувства беспомощности. По мнению Д.Н.Узнадзе, основную роль в этой сфере должно взять на себя семейное воспитание.

Главную задачу воспитания Д.Н.Узнадзе видит в «одухотворении пассивности, «чтобы не остался ни один человеческий экземпляр, который бы не выполнил своего высокого предназначения». Школа является организацией, которая существует для выполнения этой функции. Именно она должна «выковывать те духовные силы человека, которые будут способствовать росту его возможностей».

Как видим, еще в начале века, определяя цели воспитания, Д.Н.Узнадзе придерживался тезиса, ставшего ведущим для всех

прогрессивных концепций современной педагогики и педагогической психологии.

Интересна позиция Д.Н.Узнадзе в рассмотрении специфики педагогических способностей, которые он сравнивает с вдохновением творца художественных шедевров и считает педагогику искусством. Однако тут же указывает, что кроме редкого педагогического таланта учителю необходимы педагогические умения и навыки, составляющие технологию педагогической профессии, то, что ученый называет педагогическим ремеслом.

Д.Н.Узнадзе последовательно различал теоретическую и практическую педагогику. Именно знание теоретической педагогики должно дать возможность учителю, не обладающему особым интуитивным педагогическим даром, вести свою работу на пользу общества и развития личности ребенка. Образцом такого руководства к практическому действию явился уже названный «Отчет обществу Синатле», который можно считать своего рода энциклопедией педагогических принципов. Проведенный Д.Н.Узнадзе анализ необходимости межпредметных связей («принцип концентрации»), так называемой интенсивной наглядности (наглядности связей между явлениями и действиями), противоречий между логикой предмета и степенями психического развития является блестящей попыткой решения наиболее дискуссионных проблем современной педагогики. Но важнейшей, по нашему мнению, является последовательная позиция преодоления интеллектуализма современной ему школы, «которая оказывает влияние только на незначительную частицу природы человека». Необходимо, по мнению Д.Н.Узнадзе, создать в школе такие условия, которые «потребу́ют приведения в действие не только интеллектуальных сил ребенка, но всей его природы».

Особое внимание уделяет Д.Н.Узнадзе проблеме дисциплины как условию развития воли, которой он придавал приоритетное значение в формировании личности. Однако тут же указывал на двусторонность этого приоритета — сильная воля может стать разрушительной силой, но может стать и основой творчества, если будет связана с непреходящими человеческими ценностями. Развитие воли требует своего постоянного упражнения, и самоуправление школой является одной из таких возможностей.

Логически связан с этой позицией важнейший практический шаг Д.Н.Узнадзе как директора школы — «изгнание цифровой оценки» из педагогического процесса. Цифровая оценка, как правило, носит субъективный характер и препятствует установлению атмосферы доверия между учителем и учениками. Именно атмосфера доверия и любви необходима для того, чтобы «и сердце и сознание ребенка были бы открыты ко всему, что предлагается ребенку». Это — старая истина, однако на пути ее осуществления стоят труднейшие препятствия; субъективность отметки — одна из них. Мы знаем, насколько актуальным и вмес-

ются этим наименованием, но которые в лучшем случае представляют собой скорее его начальные элементы, чем его завершённую форму. Примечательно, что, как было сказано выше, они обычно носят механический характер, а этот признак пригоден для характеристики особенно тех актов животных, которые составляют содержание процессов их учения.

Свое настоящее, завершённое содержание учение приобретает на основе школы, поэтому для раскрытия этого понятия было бы целесообразно опереться на те факты, которые даёт процесс учения в условиях школы. Во-первых, что особенно важно, это то, что учение здесь наряду с определённым учебным материалом обязательно подразумевает и учителя. Роль настоящего учителя отнюдь не исчерпывается только подачей учебного материала и затем контролем того, насколько он был усвоен учеником. Если бы это было так, то настоящий процесс учения осуществлялся бы в семье без участия учителя, а не в школе. Нет, понятие учителя обязательно подразумевает его участие в процессе учения. В чём заключается это участие? Обычно его называют обучением. Учитель учит ученика. Обучение же — это процесс, который перерабатывает учебный материал в соответствии с силами ученика и в таком виде предлагает ему. Для чего нужно такое посредничество учителя между материалом и ребёнком или, вернее, между материалом и силами ученика?

Мы знаем, что в процессе учения настроенным на активацию силам ученика дается необходимый для них предмет в виде учебного материала. Развитие происходит на основе встречи внутренних возможностей и соответствующего им внешнего условия. Если у внутреннего нет соответствующего внешнего, то его активизация и, следовательно, развитие становится невозможным. Развитие проявляется только в результате встречи этих двух моментов. Следовательно, до того, пока у внутреннего нет соответствующего ему внешнего условия, пока оно не пришло в действие на основе встречи с ним, — до этого говорить о развитии нельзя.

В случае учения это общее положение принимает такой вид: когда ученику дают определённый учебный материал, это делают потому, что без этого его силы, имеющие тенденцию развития, не могли бы прийти в действие, и очевидно, что он остался бы на той же ступени развития. Однако этот материал, с одной стороны, должен соответствовать актуальному уровню развития сил ученика, а с другой стороны, в достаточной мере должен быть отдален от него; в противном случае, т.е. если он будет полностью соответствовать актуальному уровню развития, как сможет он стать условием прогресса и поднять развитие до более высокого уровня? Следовательно, учебный материал всегда должен опережать актуальный уровень развития ученика. Однако, поскольку условием развития он считается настолько, насколько в какой-то мере соответствует этому актуальному уровню, вме-

шательство учителя становится необходимым, так как он реализует именно это условие. Новый материал он представляет ученику таким образом, чтобы он был доступен ему: он «объясняет» его. Объяснение же означает сведение неизвестного к известному, нового к старому и именно тем самым — поднятие известного и старого на более высокий уровень. Роль учителя состоит именно в «объяснении», т.е. в посредничестве между учебным материалом и силами ученика и, следовательно, создании необходимого условия возможности его действительного развития.

Таким образом, понятие настоящего учения с необходимостью подразумевает также понятие учителя и затем — понятие объяснения.

Это обстоятельство имеет особенно большое значение для раскрытия действительного содержания понятия учения. Объяснение означает оказание помощи. Но какова эта помощь и как она протекает? Одним из древнейших методов обучения письма считался такой прием: учитель брал за руку ребенка, держащего перо, и вместе с ним выводил ту или иную букву. В результате частого повторения ребенок в конце концов научался писать эту букву. Несомненно, учитель и здесь оказывал какую-то помощь ребенку, но эта помощь существенно отличается от той помощи, которую оказывает объяснение. Объяснение даже в таком простом случае дает эффект. Нет сомнения, что хотя бы иногда, во время обучения письму учитель обращает особое внимание ребенка на то, как начинается эта буква и как она завершается, что она состоит из стольких и стольких частей, что у этой части верхушка с этой стороны, а у той — с другой и др. Но разве ребенок сам не видит целиком эту букву и, следовательно, ее части, так же как и форму каждой из них? Конечно, видит. В противном случае он и после помощи учителя не смог бы увидеть их. Однако это видение происходит в нем как факт, но если спросить — что представляет собой то, что он видит целиком, из каких частей состоит буква и в каком отношении находятся они между собой, то относительно этого он вообще может ничего не ответить, пока все это не сделает предметом своего внимания, пока не выйдет за пределы факта своего видения и то, что происходило в нем как факт, не сделает объектом и, следовательно, предметом своего осмысления. Или же другой, также простой пример: ребенок учится писать какое-либо целое слово. Можно заставить его многократно написать это слово по описанному выше правилу помощи, но можно и объяснить ему, как пишется это слово. В последнем случае прочитанное или произнесенное ребенком слово снова становится предметом его особого внимания: ребенок видит, что слово, оказывается, содержит определенное число букв — эту, эту и эту, что эти буквы расположены в слове в определенной последовательности и др. Однако неужели все это он не видел и до этого? Поскольку здесь нет ничего, ни одного элемента, что не дано в целом, а целое ребенок видел и произносил,

те с тем спорным является такой подход, используемый в ряде направлений современной педагогики.

В 1940 г. Д.Н.Узнадзе пишет небольшую, но принципиально важную статью «Психология и педагогика», где четко разводит сферу функционирования этих двух дисциплин. В статье ясно просматривается определенная эволюция взглядов Д.Н.Узнадзе на этот вопрос. Если в своих ранних работах он уделял психологии роль основы педагогики, то теперь он подчеркивает, что педагогика не должна ждать от психологии готовых рекомендаций, помощь психологии выражается в первую очередь в подачи адекватных понятий и соответствующего фактического материала. Взаимоотношение педагогики и психологии — это взаимоотношение двух самостоятельных наук.

Оказать помощь педагогике может не всякая психология, а лишь свободная от фундаментальной ошибки традиционной психологии конца XIX в. — функционализма, изучавшей отдельные психические функции: мышление, память, восприятие и др. Педагогике нужна только такая психология, которая целью своего исследования сделала целостную, активную личность. Именно такой является психология установки — целостной готовности активного субъекта к деятельности. Более того, понятие установки, по мнению Д.Н.Узнадзе, «имеет особую педагогическую ценность, настолько особую, что в будущем, вероятно, оно превратится в одно из фундаментальных понятий педагогики». Именно поэтому мы сочли нужным включить в настоящий сборник теоретическую статью «Основные положения теории установки», в своей заключительной части органически увязывающую понятия установки и педагогику.

Отдельным этапом развития педагогических воззрений Д.Н.Узнадзе можно считать 40-е годы — последнее десятилетие жизни Дмитрия Николаевича. С выходом в свет «Детской психологии» будущие психологи и воспитатели получили необыкновенно информативное пособие, обобщившее сумму современных знаний психологии ребенка, а также представление об оригинальных взглядах автора на целый ряд принципиальных вопросов развития ребенка. Такими основополагающими понятиями, тремя китами, на которых заждется детская психология и в равной мере педагогическая концепция Д.Н.Узнадзе, являются: понятие коинциденции, понятие возрастной среды и функциональной тенденции. Обзор этих понятий в «Слове» и включение в «Антологию» освещающих их материалов мы рассматриваем как выполнение наказа Дмитрия Николаевича о помощи, которую может оказать психология педагогической науке.

Теория коинциденции Д.Н.Узнадзе представляет собой чрезвычайно современный вариант решения древней проблемы соотношения внешних и внутренних факторов развития организма. То, что оба они существенно влияют на ход развития, для современной науки является трюизмом. Но изюминка в рассуждениях

Д.Н.Узнадзе заключается в том, что следует говорить не о простой конвергенции этих факторов (как, например, у Штерна), а о их принципиальном и изначальном единстве, т.е. коинциденции*. Если внутренние и внешние обстоятельства жизнедеятельности и развития изначально разобщены, то никакая теория, как показывает история науки, не в состоянии гармонично соединить их. Попытки таких построений всегда были искусственными и потому бесплодными. Д.Н.Узнадзе предлагает вместо них понятие о первичном, органическом и неразрывном единстве условий и факторов активности. Это краеугольный камень всей системы взглядов Д.Н.Узнадзе, касающихся функционирования живых систем. Его теория установки является ярким примером такого подхода. Ведь одно из главных достоинств понятия установки заключается в том, что оно органически объединяет внутреннее и внешнее, индивида и ситуацию.

Исходя из сказанного, Д.Н.Узнадзе совершенно четко определяет свою позицию по данному вопросу. «Понятие внутреннего, — пишет он, — уже содержит в своем содержании то, что считают внешним, и наоборот, понятие внешнего — то, что считают внутренним. Это значит, что размежевание содержаний этих понятий совершенно невозможно, и, следовательно, перед нами факт коинциденции, единства понятий внутреннего и внешнего, врожденного и приобретенного».

Теория коинциденции выступает в качестве методологического фундамента при разрешении одной из ключевых теоретических проблем детской психологии — проблемы периодизации. «Если развитие определяется не самостоятельным действием отдельных факторов, а их неразрывным единством, то бесспорно, что в основу попытки деления детского возраста на периоды следует положить именно эту точку зрения целостности». Принцип единства внутреннего и внешнего реализуется в предлагаемом Д.Н.Узнадзе понятии «возрастной среды». Согласно Д.Н.Узнадзе, каждый возраст имеет свою специфическую среду. На основе длительного исторического опыта в ней учтены и организованы в систему те условия, которые соответствуют реальным возможностям ребенка. Таким образом, возрастная среда — это прежде всего социально организованная среда. Она обеспечивает оптимальное формирование ребенка, поскольку максимально учитывает уровень и особенности развития его психофизических сил. Это, бесспорно, решающий момент. Но нельзя сбрасывать со счетов и объективно существующие культурно-материальные условия социального окружения ребенка. Если не впадать в педологические крайности, это утверждение не вызывает сомнения. Поэтому «возрастная среда определяется не только особенностями возраста, но и теми социально-экономическими обстоятель-

* В тексте сборника эта теория подробно изложена в статье «Теория развития ребенка».

ствами, в которых приходится развиваться ребенку. Следовательно, она описывается не только с биологической и не только со средовой точки зрения: она представляет собой настоящее единство внутреннего и внешнего, биологического и социального, и поэтому особенность социальной среды является настоящей базой развития ребенка*. Каждая возрастная среда содержит в себе условия для более или менее нормального функционирования и формирования ребенка, в силу чего характеристика последовательно меняющихся возрастных сред может служить надежной основой для выделения отдельных периодов жизни ребенка.

Возрастная среда создает оптимальные условия для активности ребенка, ибо развитие происходит исключительно в процессе деятельности. Деятельность же представляет собой определенную форму взаимодействия живого существа, субъекта с окружающим миром. И опять мы видим, как пересекается теория коинциденции на этот раз уже с принципом активности. Этот принцип пронизывает все представления Д.Н.Узнадзе как в области психологии, так и в педагогике. Ведь теория установки в сущности есть объяснительная модель поведения. Но, поскольку каждому возрастному этапу присуща особая система деятельностей, среди которых всегда найдутся такие, в которых преимущественно и происходит развитие, закономерно встает задача точной описательной характеристики этих видов поведения. Д.Н.Узнадзе самым серьезным образом подошел к этому вопросу и разработал уникальную в истории психологии систему взглядов относительно особенностей различных форм поведения и их классификации.

Исходной идеей здесь выступает так называемый принцип соответствия мотива и поведения. Каков мотив, таково поведение. Мотив (или потребность) определяет психологическое содержание деятельности. Поэтому критерий потребности и должен лечь в основу типологии поведений. Следуя этой логике, Д.Н.Узнадзе подразделяет потребности на два класса: функциональные потребности, удовлетворение которых происходит самой активностью (функционированием), и субстанциальные потребности, которые удовлетворяются предметами и явлениями действительности. Соответственно различаются интрогенные формы поведения, направленные на активность как таковую, и экстрагенные, направленные на мир предметов и отношений. К первому классу относятся такие формы поведения, как эстетическое наслаждение, художественное творчество, игра, спорт, развлечение; ко второму — потребление, обслуживание, уход, любознательность, труд, занятие. Переходной между ними формой поведения признано учение.

* *Узнадзе Д.Н.* Педология. Основы психологии и педологии раннего детства. — Тифлис, 1933. — С. 34.

Д.Н.Узнадзе оставил замечательные образцы психологического анализа различных форм поведения*. Его исследование отличается точностью наблюдения и глубиной проникновения в сущность поведения. Это в полной мере проявилось и в отношении учебной и игровой деятельности. Значение игры в процессе формирования ребенка сегодня не нуждается в особом разъяснении. Однако, несмотря на множество попыток, наука еще не может похвалиться тем, что тайны этого вида деятельности до конца раскрыты. Д.Н.Узнадзе полагал, что главным недостатком всех предыдущих теорий игры является недостаточная ясность в ключевом вопросе: почему живое существо играет? Откуда берется мотивация игры? Такой побудительной силой Д.Н.Узнадзе называет функциональную потребность — тенденцию привести в действие развивающиеся функции индивида, которые еще не подключены к осуществлению жизненных задач. Решая вопрос об инициации игры, Д.Н.Узнадзе не оставляет без внимания и содержательную сторону игровой деятельности. Вопрос о том, почему ребенок играет так, а не иначе, решается на той же основе. Содержание игры каждый раз определяется составом и уровнем сформированности психофизических сил, стремящихся к действию. Однако они могут быть актуализированы только в определенной возрастной среде, которая, как уже отмечалось, организована также и в соответствии с экономическими, социальными и культурными факторами. Д.Н.Узнадзе и здесь следует принципу неразрывного единства внутреннего и внешнего, из которого «само собой вытекает, что из всех тех внутренних возможностей, которыми обладает психофизический организм ребенка, функциональную тенденцию наиболее ярко проявят те возможности, которые в среде встретят необходимые соответствующие условия. Отсюда ясно, что ребенок не всюду и не всегда играет одинаково, а виды и формы его игры меняются в соответствии со средой. Содержание игры деревенского ребенка одно, городского ребенка — другое, живущего на побережье моря — одно, ребенка-горца — иное». Исходя из сказанного, можно усомниться в правильности авторитетной оценки, которая усматривает «серьезный дефект этой теории в том, что она рассматривает игру как действие изнутри созревших функций, как отправление организма, а не деятельность, рождающуюся во взаимоотношениях с окружающим миром. Игра превращается, таким образом, по существу своему в формальную активность, не связанную с тем конкретным содержанием, которым она как-то внешне наполняется. Такое объяснение «сущности» игры не может поэтому объяснить реальной игры в ее конкретных проявлениях**». Теперь, благодаря данной книге, специалисты наверняка смогут составить более адекватное представление о взглядах Д.Н.Узнадзе, в том числе и по этому вопросу.

* См.: Психологические исследования. — М., 1966.

** Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М., 1940 — С. 496.

В этой книге читатель познакомится с глубокими и поучительными, может быть, не всегда бесспорными размышлениями автора по поводу сущности учебной деятельности. Автора, который упорно ищет специфические черты учения как особой, самостоятельной формы поведения, считая ее переходной от игры к труду. Д.Н.Узнадзе и здесь прибегает к своему излюбленному методологическому приему — анализу процесса с точки зрения единства внутреннего и внешнего. В отношении учения — это, с одной стороны, функция объективации и связанная с ней специфическая мотивация учебной деятельности; с другой — это внешние условия, организованные в форме обучения. Настоящее учение, подчеркивает Д.Н.Узнадзе, подразумевает учителя и объяснение. Не вдаваясь в подробности интересных рассуждений Д.Н.Узнадзе, мы заострим внимание читателя лишь на одном, но бесспорно важнейшем вопросе — о соотношении развития и обучения. Поскольку, как известно, единого мнения не существует, каждый серьезный исследователь должен как-то определиться на этот счет. Д.Н.Узнадзе делает это с предельной ясностью. Для того чтобы стать условием прогресса, учебный материал и уровень обучения «всегда должны опережать актуальный уровень развития ученика», таким образом способствовать не только развертыванию существующих сил ребенка, но и поднимать их на более высокий уровень, говорит он и тем самым попадает в ряды сторонников позиции, которая прежде всего связана с именем крупнейшего русского психолога Л.С.Выготского. Нам представляется, что не случайна такая созвучность идей двух выдающихся ученых в рассмотрении взаимоотношения обучения и развития — проблемы, и по сей день остающейся принципиальной проблемой педагогики и педагогической психологии. Последующее развитие педагогики и психологии подтвердило адекватность этой позиции.

В настоящем сборнике мы попытаемся показать читателю, что выявлены далеко не все возможности теории Д.Н.Узнадзе для развития педагогической мысли, в частности гуманной педагогики, и что, несмотря на трагизм 30—40-х годов, он в течение всей жизни смог последовательно и принципиально отстаивать свое понимание целостной личности как психологической основы педагогического воздействия на человека.

Д.Н.Узнадзе до сих пор учит и воспитывает нас, потому что для него «сила человеческой души бесконечна»!

*Все тексты сборника, кроме статей «Основная трагедия воспитания» и «Педагогика и психология», взятых из «Антологии педагогической мысли Грузинской ССР» (1987), переведены на русский язык специально для данного сборника кандидатом психологических наук **О.А.Берекашвили**.*

* См. статью «Игра. Теория функциональной тенденции».

ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ

...Руссо — светило французской литературы, непримиримый противник старого строя и вообще существующих течений культуры человечества — с особой энергией совершил переворот в озрении Гоббса¹ и окрестил человека добрым от природы существом. Человек Гоббса идол, он жесток по существу. Человек же Руссо добр, его природа неиссякаемый источник всех тех свойств, которые общественное мнение ставит на высшую ступень нравственности. Но мысль Руссо ошибочна так же, как неприемлема и мысль Гоббса: человек по природе не является ни добрым, ни злым. Он — возможность, потенция всех тех свойств, которые мы в конце концов определяем категориями «добра» или «зла». Гоббс и Руссо говорят о природе человека, они хотят выяснить сущность человека самого по себе. Но, делая первый шаг в своем исследовании, они сразу же забывают то, уяснение чего поставили целью: они забывают природу человека, человека самого по себе и вместо метафизической сущности человека предметом своих поисков делают эмпирического человека. Цель их исследования действительно составляет человек, но человек, которого наш нравственный опыт окрестил «добрым» или «злым». Словом, Руссо и Гоббс смешивают метафизические и эмпирические вопросы, четко не разграничивают их. Это их радикальная ошибка, источник многих других ошибок.

NB *«Человек от природы зол», — говорят одни. «Человек от природы добр», — уверяют другие. Вслед за выдающимися мыслителями, философами и просветителями неутомимый Дмитрий Николаевич Узнадзе вступает в вечный спор о природе человека.*

С моей стороны было бы наивно, прикоснувшись к этому спору, усесться за стол вместе с Руссо,

Другая сторона учения Руссо и Гоббса, которая нас не удовлетворяет, состоит в следующем. Когда они рассматривали природу человека и окрестили ее как «доброе» или «злое», тем самым они невольно заявляли: человека прежде всего следует рассматривать с точки зрения «нравственности», главнейшее свойство человеческой природы — нравственная сторона! На этом взгляде строится и их теория, согласно которой идеальный человек рассматривается только с точки зрения нравственности... Однако, если

Гоббсом и Узнадзе и сказать им, что и уходящий XX век, и я узрели свет истины. Да ничего мы не узрели. Поэтому, читая Узнадзе, давайте не учить, а учиться. А учиться, уверяю вас, есть чему.

Первый урок Узнадзе — обсуждая вечные проблемы природы человека, работать в пространстве Большого Времени и Большой Культуры, а не впадать в грех самоуверенного всезнающего практицизма.

Второй урок — спокойное вежливое общение на равных с авторитетами, а не раболепие перед ними. Вступая в мыслительную дуэль с Гоббсом и Руссо, Дмитрий Николаевич неявно отстаивает Право На Несогласие С Великими как принцип движения, развития.

И, наконец, третий урок — реальный человек бесконечной, богаче, неохватней любой рациональной доктрины о человеке. Каждая доктрина строит «частичного» человека, делит человека на сектора «глаз», «ушей», «чувств» и теряет самого человека. Поэтому-то цели воспитания, гонящегося либо за нравственностью, либо за интеллектуальностью, либо за религиозностью, — это цели «горбатого» воспитания, это «цели-ловушки». Как и сами рассуждения об изначально «доброй» или «злой» природе человека. И невольно вспоминаешь почти детские стихи:

*Я не верю в богов Олимпа,
Я не верю в «Добро» и «Зло»,
Это лишь упрощенные символы.
В жизни сложнее... Но*

*Мы, конечно, хотим быть добрыми,
Создаем себе сами Бога,
И как елку его разукрашиваем
В мешковину или римскую тогу.*

*И не рождаемся злыми мы...
Нам понятия понять не дано,
В жизни так часто случается,
Мы добро принимаем за зло.*

*А это такие же боги,
Нами они разукрашены
Разными мыслями нашими,
Разве что только найдены
Они на иной дороге.*

Мы хотим выяснить, возможно ли, чтобы цель воспитания была ограничена лишь формированием нравственности, или же оно представляет собой нечто более многостороннее, имеющее более сложное содержание.

I. ...Начнем с того, что представляет собой эмпирический человек. По убеждению простого здравого разума, человек является синтезом двух принципов: первый принцип — душа, второй — тело... Рассмотрим теперь весьма важный элемент смысла человека, его психику. С самого же начала следует признать, что она не является единой неделимой, остающейся во всех своих проявлениях неизменной и одинаковой единицей. Очевидно, что и на психические явления следует взглянуть с точки зрения их раз-

личия... Восприятие, мысль и чувство — вот те три вида одной неделимой психики, которые она принимает в зависимости от обстоятельств. Восприятие связано с внешними элементами нашей природы — с телом. Поэтому оно, как и последние, главным образом пассивное, рецептивное, но не спонтанное и творческое. Мысль — высшая точка психики, она чистое отражение само по себе, поэтому она вполне спонтанная, творческая. Чувство — это действие актуальных видов психики на самую психику. Поэтому оно двояко в зависимости от того, какой актуальный вид воздействует на психику: ощущения или мысли. Когда чувство вызвано ощущениями, тогда оно чувственное чувство (Sinnesgefühl), но если источник чувства составляет воздействие мыслей, то возникают интеллектуальные чувства. Однако вотчина элементарных, первобытных чувств этим не ограничивается, поскольку очевидно, что и самим актуальным чувствам ничего не препятствует как-то воздействовать на потенциальную психику. В этом случае перед нами двоякое чувство: а) когда на психику воздействуют аффективные чувства, в группе которых главное место следует отвести эстетическим чувствам, и б) когда на психику оказывает влияние интеллектуальное чувство, — в этом случае возникают религиозные чувства.

Таким образом, очевидно, что, согласно нашей теории, нельзя представить такое ощущение, такую мысль или же такое чувство, которые бы были связаны с каким-либо чувством, чтобы они существовали в отдельности, в чистом виде, самостоятельно. Поэтому чувство — постоянный спутник каждого явления психической жизни человека, оно — тот фон, который необходим для каждого желания и который придает свой оттенок всей картине. Чувство и все остальные психические явления странным образом и неразрывно переплетены между собой, и поэтому невозможно существование какого-либо чувства, если не активизирована психика, и невозможно, с другой стороны, существование какого-либо психического акта, если не действует чувство. Чувство поэтому является симптомом существования какого-либо психического акта, а психический акт, со своей стороны, признак возникновения какого-либо чувства...

Таким образом, мы видим, что 1) чувства опираются на собственную основу; поэтому 2) их действительность следует считать не апокрифической, не фантастической, а бесспорной и явной. Мы видим также, что 3) они представляют собой субъективный элемент в нашей психике. В связи с этим очевидно, что все те стремления и потребности, в основе которых лежат чувства человека, несомненно, должны быть носителями своеобразной, самостоятельной действительности. Для нашей цели излишне доказывать, что такие стремления и потребности являются весьма важным моментом в жизни человека... Для нас достаточно отметить, что искусство, прежде всего, представляет собой осуществление таких стремлений: что такое произведение искусст-

ва, как не превращение в объект, выявление вечно невидимых, потайных чувств?!

Эстетические чувства, как было сказано, представляют собой самостоятельный вид чувств. В соответствии с этим искусство будет таким действительным и характерным для человека, какой действительной и характерной является для него его основа — эстетические чувства. Поэтому очевидно, что для воспитания человека необходимо обращать большое внимание и на эти чувства, в противном случае перед нами окажется не идеальный человек (сущностью же воспитания является возможное осуществление идеала), а человек психически уродливый. Уродство ведь — отсутствие какого-либо органа. Поэтому не менее уродлив человек, у которого в силу тех или иных обстоятельств заглушены эстетические чувства...

В *Идеальный человек...*

Одно из самых опасных понятий всего мышления о человеке.

...Ф.Ницше мечтал воспитать «идеального» сверхчеловека. Л.Троцкий обещал выплавить «нового» человека. Когда теоретики воспитания всех времен и народов говорят об «идеальном» или, что не менее абсурдно, о «новом» человеке, то они неявно мыслят образование как фабрику по отливке вещей. И вообще за идеей воспитания, какие бы гуманисты ее ни исповедовали, стоит модель фабрики, отливки, формовки. Отсюда один шаг к лагерям воспитания. Не скомпрометировала ли история человеческой мысли само понятие «воспитание»?

Идеальным человеком для нас является эстетически развитый человек.

Цель воспитания, как мы говорили, создание идеального индивида, в соответствии с этим, очевидно, действие воспитателя должно быть направлено на развитие эстетических чувств. Это положение очевидно для всех, кто вместе с нами признает самостоятельность эстетических чувств и, следовательно, эстетическую ценность считает самостоятельной ценностью сущности человека. Однако этим мы вовсе не хотим защищать мысль, согласно которой эстетическое образование является единственной целью прогресса человека. Эту крайность мы считаем такой же ошибочной, как огульное отрицание эстетического образования. Вне сомнения, что эстетическому развитию надлежит умеренность, что односторонняя эстетичность весьма опасное и неприятное явление. Такое крайнее увлечение эстетическим развитием не раз проявлялось в истории духовной культуры человечества. Сами великие романтики, философы так судили об эстетическом развитии: человек только тогда является

завершенным человеком, когда он достигает вершин эстетического развития, поскольку «человечество завершается в эстетическом». Такое крайнее увлечение эстетикой, такой безграничный культ эстетического образования мы вместе с другими называем эстетизмом, а его последователей — эстетиками. Но в чем причина, которая делает эстетизм неприемлемым? В чем он

ошибается? Или, с другой стороны, существует или нет нечто такое в эстетическом развитии, что делает желательным его помещение среди целей воспитания? Вот те вопросы, которые требуют того или иного ответа.

До того, пока приступим к рассмотрению первого вопроса, лучше рассмотреть эстетическое образование сначала в отношении его достоинств. Предпочтительнее учитывать положительные стороны эстетического наслаждения, те положительные стороны, которые показывают, что эстетическое образование желательно и необходимо не только потому, что оно представляет самостоятельную ценность, самостоятельную потребность человеческой сущности, но и потому, что оно и в другом отношении представляет необходимое условие для формирования настоящего человека. Каковы те свойства, которые делают эстетическое образование желательным?

Нас прежде всего интересует эстетическое созерцание, эстетическое наслаждение. Воспитание сперва должно иметь целью развитие последнего, а не развитие художественного творчества, поскольку оно удел лишь избранных, а воспитание имеет дело с обыкновенными людьми. Но что представляет собой эстетическое наслаждение? Современная эстетика при рассмотрении этого вопроса согласна с Кантом² и с незначительными поправками принимает его эстетическую теорию. По мнению же Канта, эстетическое наслаждение не представляется таким пассивным феноменом, который основан на одной какой-нибудь духовной функции. Совсем напротив, эстетическое наслаждение основано на взаимоотношениях наших умственных сил, на их гармоническом действии, или, как говорит Кант, «на игре наших духовных сил».

Верен ли этот взгляд? Возьмем какое-либо художественное произведение. Нет сомнения, что оно — художественное произведение — должно быть прочувствовано посредством какого-либо органа чувства, чтобы оказать на нас какое-то влияние. Если оно музыкальное произведение, то в этом случае необходимым условием эстетического наслаждения является слуховое восприятие: симфонии самого Бетховена ничто для лишенных слуха лиц. Если художественное произведение относится к одной из отраслей живописи, то его воздействие на человека равняется нулю, если он не воспринимает его своим зрением, если это произведение не стало чувством и, таким образом, не превратилось в определенное состояние нашей психической жизни. Отсюда для всех становится очевидным, что необходимым условием всякого эстетического наслаждения является действие ощущений, т.е. низшей ступени нашей психики. Однако разве только внешние ощущения принимают участие в возникновении нашего эстетического наслаждения! Так же сильно, как они, действуют и внутренние ощущения, когда мы созерцаем какое-нибудь художественное произведение, особенно же в том

случае, если это художественное произведение относится к пространственно-эстетической (das Raumlich-aesthetische) категории. Если теперь принять во внимание второе направление психической жизни, чувство, то для всех станет очевидным, что оно принимает особое участие в возникновении и развитии эстетического наслаждения, так как чувство именно та основа, на которой строится всякое эстетическое наслаждение; нет, даже не основа, — это тот материал, который почти единственно составляет эстетическое наслаждение. Что касается третьего направления в психике — действия разума, то об этом излишне говорить. Он непрерывно действует, когда перед нами какое-нибудь произведение искусства. Что представляет сама по себе «Венера Милосская», кроме холодного мрамора, изваянного по определенному плану! Что такое *marche funebre* Шопена, как не гармонически согласованные звуки! Но когда мы наслаждаемся эстетически «Венерой Милосской» или *marche funebre*-ом, тогда они больше мрамора или согласованных звуков. Почему так происходит? Ответ очевиден: фантазия та сила, которая восполняет возможность эстетического наслаждения.

Из всего этого ясно, что трудно представить такое одновременное и гармоническое действие психических сил человека, какое происходит во время эстетического наслаждения. Поэтому несомненно то огромное значение, которое в этом отношении имеет эстетическое наслаждение, и то учение, которое утверждает, что человек завершается только во время эстетического созерцания и что его величие только здесь и проявляется с особой силой.

II. Светлые стороны эстетического наслаждения этим не ограничиваются. Оно имеет еще такую сторону, которая делает его одним из важнейших моментов жизни человека. Это, по мнению Фолькельта¹, то единство, то солидарное взаимоотношение двух противоположных сторон человека — моральной и натуральной, восприимчивого и интеллектуального, которое с особой силой проявляется только во время эстетического созерцания. Когда передо мной какое-нибудь прекрасное художественное произведение, тогда для всех наглядно во мне действует мысль и восприятие. Непримириемые в ином, они теперь рука об руку гармонически стремятся вперед. Гармоническое взаимоотношение устанавливается также между моими моральными и восприимчивыми стремлениями. Непроизвольность (Willenslosigkeit), которая характерна для каждого эстетического наслаждения, является тем источником, из которого вытекает эта взаимосвязь, эта гармония непримиримых в других отношениях сторон. Шиллер и Гёте — эти два светила немецкой литературы и мысли — весьма высоко ставят это свойство: гармонию между дисгармоничными стремлениями.

Вот те две светлые стороны эстетического наслаждения, которые показывают невозможность его недооценки в духовной жизни человека. Их значение настолько велико, что легко понять то увлечение эстетическим образованием, которым характеризуется эс-

тетизм, и это заставляет единственную цель воспитания видеть в эстетическом образовании. Это значение, таким образом, является той почвой, на которой возник эстетизм романтиков. Но эстетическое наслаждение имеет и свои слабые стороны, которые так или иначе в значительной мере ограничивают его великое в других отношениях значение. Уже Шиллер указывал на эти слабые стороны и показал, что эстетическое образование легко может породить стремление к крайнему субъективизму. Этот последний, по мнению Шиллера, является одной из неприемлемых сторон эстетического образования. То, что здесь Шиллер говорит истину, лучше всего доказывают сегодняшние эстеты. Для кого сегодня является тайной фигура эстета, который в своем мелком и часто жалком чувстве видит завершающее жизнь, высшее психическое явление, которое поэтому почитательно возвышает, курит ему фимиам и при этом (что является наиболее странным явлением) требует от других преклоняться перед его чувством. Эстетизм, как видим, действительно носитель крайнего субъективизма.

Отсюда всем очевидно, что эстетическое образование обоюдоострое оружие. Оно обладает важными светлыми сторонами, но оно ограничено и такими рамками, которые делают невозможным культ только лишь эстетического образования. Эстетическое образование не сможет стать причалом, к которому должен стремиться человек, чтобы там обеспечить спокойное существование со всеми своими влечениями и сложными намерениями. Оно не может быть единственной целью воспитания.

Из всего того, что было сказано, явственно вытекает, что эстетическое образование действительно имеет свое непреходящее значение, но это значение ограничено такими рамками, которые делают невозможным исключительно культ эстетического образования, поэтому оно не может быть единственной целью воспитания, но одной из целей воспитания обязательно должно быть признано. Это требование, как видно из сказанного, оправдывается тем, что эстетическое наслаждение является самостоятельной ценностью природы человека. Ясно, что здесь возникает определенная антиномия: эстетическое образование обязательно для человека, оно желательно для него, так как он только во время эстетического созерцания представляет собой полноценного человека, но в то же время то же эстетическое образование имеет такие стороны, которые вытекают из самой его сущности, однако, к несчастью, являются нежелательными свойствами. Как объяснить эту антиномию?

К счастью, сама психика человека является носителем таких свойств, которые с самого же начала делают бессильной эту антиномию. Психика человека так многосторонна, так сложна, что она не удовлетворяется только эстетическим наслаждением. У нее еще много других потребностей. Например, царство разума является самостоятельной вотчиной в нашей психической жизни... Именно поэтому наша природа постоянно настойчиво

требует от нас решения интеллектуальных вопросов. Решение же подобных вопросов принесит двоякую пользу: 1) оно считается с важным требованием нашего естества и вместе с тем 2) ограничивает крайность эстетического образования и тем самым уже упомянутую антиномию... Поэтому ясно, что интеллектуальное образование, развитие разума должно представлять собой необходимую цель воспитания. Но разве только исходя из этого соображения? Нет! У интеллектуального образования имеется множество и таких сторон, которые делают весьма желательным и необходимым стремление к интеллектуальному образованию.

Рассмотрим сначала эти стороны интеллектуального развития.

1. Прежде всего само то место, которое с самого начала занимает человек в мировой истории, ясно показывает огромное значение его умственного развития. Человек как одно из явлений силой своего разума противопоставляет самого себя всему миру. Это противопоставление скоро становится противоречием, а это противоречие в конце концов превращается в борьбу между человеком и внешним миром. Человек стремится сделать очевидной всю природу со всеми ее тайными силами. Он стремится находящийся вне его мир сделать познанным, достижимым для его острого ума. Он стремится сорвать завесу с величия сил природы, чтобы сделать их пригодными для своих целей, непримиримого до сих пор противника превратить в приятное и полезное средство. Человек желает познать природу. Это познание означает господство над внешней природой, и постольку познание — это сила. Основоположник нового английского эмпиризма Бэкон⁵ с этой точки зрения оценивал познание. Он ошибался, когда исключительно в этой стороне познания видел его единственное значение, ошибался, поскольку забывал, что наша интеллектуальная потребность не только практическая потребность, что она возникает сама по себе как самостоятельная ценность человеческой сущности и что поэтому нельзя ее подчинить с самого же начала только какому-нибудь практическому интересу. Практическое значение познания лишь результат его развития. Поэтому ошибка Бекона состоит в превращении результата в сущность. Так или иначе, во всяком случае для нас важен результат умственного развития. Поэтому он является весьма важным моментом интеллектуального развития. Невозможно представить народ, нацию, лишенную развития интеллекта, но в то же время заслуживающую какого-то внимания, имеющую какое-нибудь значение в мировой истории. Поэтому очевидно, что эта сторона умственного развития является той главной целью, к которой должен стремиться каждый народ, каждый отдельный человек. Скажу больше: разум важнейший момент в психике человека, он творческий элемент и потому потенциально безграничен. Его развитие — главнейшее содержание всего культурного развития. Так почему же мы должны удивляться тому, что умственное образование будет признано одной из целей воспитания.

Но умственное развитие характеризуется не только этой обшей стороной. Его положительные свойства бесчисленны. О них многое было сказано и не меньше написано. Поэтому здесь мы коснемся лишь некоторых из них, более важных и имеющих весомые результаты.

2. Безграничное господство авторитета — один из неизбежных результатов умственной неразвитости. Для интеллектуально отсталого человека вряд ли существует что-либо вне авторитета. Его положение — рабство, но рабство наиболее страшное, наи-

В *Идея Д.Н.Узнадзе о господстве авторитета как признаке умственной неразвитости более чем современна и диагностична. Крайне важно, что Д.Н.Узнадзе не замыкает анализ авторитета узкими рамками индивидуального человеческого развития, а выводит его из истории. Здесь чувствуешь родство великого Узнадзе и великого Выготского, которые и делали культурно-историческую психологию нашего века.*

Но если бы можно было поговорить с Д.Н.Узнадзе, очень бы хотелось убедить заменить в тексте понятие «авторитет» понятием «авторитарность». Рабство авторитарности учителя, а не авторитета учителя — путь к неразвитому мышлению, социальному инфантилизму.

более оскорбляющее достоинство человека. Оно сковывает наиболее важную сторону человеческой природы — его творческий разум. Тем самым уничтожается то, что является главным для человека, что делает его в какой-то мере абсолютным, что способствует созданию им нового мира — культурного мира и тем самым обогащает мир существующий. Рабство уничтожает человека как такового. Уничтожьте авторитет, и разум человека опять заговорит, человек опять станет человеком, его влечение абсолютизироваться опять обретет большую силу: культура быстрыми шагами продолжит свой путь вперед. Характерный признак средневековой истории — безграничное господство авторитета, ее мышление — авторитарное мышление. Новая же история начинается с ослабления авторитета, и освобождение мышления от господства авторитета является содержанием всей новой истории. Таким образом, свержение авторитета в мышлении весьма важно. Но что больше всего ослабляет авторитет? Прежде всего именно развитие разума является той силой,

которая становится наиболее важной в борьбе против авторитета; она больше всего ослабляет и в конце концов уничтожает авторитет. Особо доказывать это излишне, ибо для кого является сомнительным это положение? Таким образом, ослабление авторитета в мышлении и постепенное воцарение автономии разума — вот та светлая сторона, которая представляет важнейший момент умственного развития.

3. В поисках действительности или, лучше, истины и в справедливом действии человек не может достичь своей цели, если он — исследователь и действующий — будет рассматривать явле-

ния и оценивать действия с субъективной и только субъективной точки зрения. Объективное мышление является первейшим условием установления истины. Объективная оценка единственный источник, из которой вытекает справедливое действие. Субъективность, таким образом, неизбежное препятствие, которое возникает на пути развития человека. Некритичная, непознанная же субъективность в сущности опирается на непознанность собственных свойств явлений и состояний. Уничтожьте эту непознанность, и сразу же будет уничтожена и некритичная субъективность. Эта очевидная истина представляет содержание гениальной философии Канта. Он говорит, что умственное развитие это то средство, которое проливает свет на собственные свойства явлений и состояний; тем самым оно в корне уничтожает непознанную субъективность и на суждения человека ставит печать большей объективности. Объективность человека, таким образом, третья светлая сторона умственного развития.

4. Для умственно неразвитого человека вся природа представляет неиссякаемый источник неожиданных и страшных явлений. Протекание его жизни окутано какой-то тайной, все существование для него нечто бессмысленное и бесцельное. Этим создается и удобряется почва, на которой легко возрастает всякое суеверие — этот старый непримиримый противник всякого культурного прогресса, свободного спокойного существования человека. Умственное развитие проливает свет на явление, объясняет его причину, и поэтому человек подчиняет его какому-нибудь закону.

В Эпоха «просвещения» сковала культуру нашего мышления узким канонem рациональности. И вся теория установки Д.Н.Узнадзе по своей глубокой философской сути была прорывом за границы понимания человека как рационально адаптивного, т.е. приспособляющегося, существа, была и остается ярчайшей теорией, помогающей осознать ограниченность «интеллектуализма» и «рационализма» в социальной и духовной истории человечества. И вообще характеристика человека как *Homo Sapiens*, человека разумного — это и иллюзия, и трагедия.

Тем самым суеверие теряет под собой почву, оно увядает и в конце концов исчезает. Зато человек избавляется от господства всяких тайн и становится на собственные ноги.

Вот приблизительно все те важнейшие моменты, которые делают очевидной для всех исключительность умственного развития и которые вместе с тем становятся источником, из которого проистекает одностороннее увлечение умственным развитием. Именно этот момент увлек так называемых «просветителей», которые объявили неограниченный интеллектуализм единственной истинной точкой зрения. Разве только эпоху «просвещения» характеризует чрезмерный интеллектуализм? Он пустил корни и в наше время. По глубокому убеждению крайнего интеллектуализма, умственное развитие — это сила, могущая приносить всякие блага, а рост

умственного развития есть расширение и углубление человеческого счастья. Руссо выступил против этого учения и с удивительным увлечением завещал нам другую крайность: умственное развитие не благо, а несчастье, — говорит он и подвергает резкой критике интеллектуализм. Ницше⁶ — великан, задающий тон духовному состоянию современной Европы, обвиняет интеллектуализм и вообще поклонников умственного развития. Толстой в России подхватывает флаг Руссо и объявляет войну культуре разума.

Уже перечисленные выше моменты умственного развития делают неприемлемым учение этих мыслителей, однако, вместе с тем, они вовсе не доказывают безошибочность крайнего интеллектуализма. Разве они означают, что умственное развитие создает счастье человека? Отнюдь нет! Или кто же скажет, что Ницше, который умственно был в высшей степени интеллектуальным человеком, чувствовал себя счастливым, или тот же Фауст Гёте? Но крайний интеллектуализм ошибается не только в этом! Он отрицает также значение чувства и фантазии и сущность человека ограничивает лишь разумом. То, что это ошибочный взгляд, доказывает хотя бы анализ психики человека, приведенный в начале этой статьи. Разве человек есть сущность, носящая лишь мысли? Разве чувство с меньшей силой действует в нем? Ведь Шопенгауэр⁷ был сильным мыслителем! Разве из-за этого его жизнь соответствовала его же учению, или же воспитание детей Руссо — его педагогической теории?! Здесь тоже ошибается крайний интеллектуализм, который особенно сильно действует и у нас в России и который и сейчас единолично господствует в сегодняшней школе, нанося ей огромный вред. Интеллектуализм ошибается и в том, что забывает те слабые стороны, которые неотступно сопутствуют умственному развитию. Рассмотрим эти последние.

I. Эстетическое наслаждение важно тем, что оно приводит в действие все существо человека, процесс же познания, умственный акт с самого начала должен быть объективным. Поэтому во время познавательной работы частная, индивидуальная природа человека молчит, его чувства плотно заперты; здесь наиболее сильно проявляется объективность. Ведь всем известно, что теории Ньютона и Галилея совершенно бессильны дать ответ о личности, их порождающей. Это первая отрицательная сторона интеллектуального образования.

II. Интеллектуальное образование односторонне развивает разум, когда притупляет фантазию и чувство. Значение же этих последних неоспоримо для нас. Современная психология явно доказывает, что совершенно невозможен какой-либо волевой акт (Willensakt), какое-либо действие, если в этой активности не принимает участие важный элемент нашей психической жизни — чувство. Она говорит, что чувство является главнейшим мотивом воли, что оно, а не мысль, представление или понятие

движет им. Так нечего удивляться, если одностороннему умственному развитию обязательно сопутствуют нерешительность и бездействие. Это положение легко понять, оно бесспорно, поскольку каждый согласится, что против того или иного действия, которое я должен осуществить, можно привести бесчисленное множество мотивов, но можно назвать не менее важные и сильные мотивы в пользу тех же действий. Это вечное взвешивание вызывает нерешительность и бездействие, она же лишает человека способности активности и делает его пассивной сущностью.

Интеллектуальное развитие, таким образом, является обоюдоострым оружием: с одной стороны, оно богато весьма важными достоинствами, но, с другой стороны, оно вредно, когда получает одностороннюю направленность. Отсюда определяется то отношение, которое должно существовать между воспитанием и интеллектуальным образованием. Светлые стороны последнего делают обязательной целью воспитание интеллекта, однако в то же время его отрицательные стороны предупреждают нас, насколько опасен, насколько вреден преувеличенный культ интеллектуального воспитания. Они выявляют ошибку замечательного педагога Гербарта⁴, которая состоит в том, что он рассматривал интеллектуальное образование лишь как средство морального развития, а не как самостоятельную цель; но в то же время они доказывают, насколько неприемлем односторонний интеллектуализм, насколько ошибочно ставить единственной целью интеллектуальное образование. Воспитатель должен обращать большое внимание на интеллектуальное развитие, т.е. на «учение», но не должен забывать, что его учеником является человек и что фантазия и чувство представляют собой необходимые силы в его природе. Словом, интеллект следует примирить с чувством и искоренить возникший между ними антагонизм. Как это возможно — это главным образом зависит от педагогического такта педагога, от его чувства долга и способности. Поэтому мы признаем, что воспитателям должна быть предоставлена полная свобода⁵. Теоретическая педагогика поставит им лишь цели, а приведение в исполнение последних пусть осуществляет практическая или современная экспериментальная педагогика.

Эстетическое образование, как мы видели выше, требует восполнения интеллектуальным образованием, а это последнее бесспорно считается со всеми потребностями человека. Оно односторонне и не только не определяет образ действия человека, но и препятствует всякому действию. Это одна из отрицательных сторон умственного развития. Поэтому здесь возникает вопрос о том, как может воспитатель обойти стороной это противоречие, как может он учитывать умственное развитие и в то же время считаться с третьей потребностью природы человека — потребностью в **справедливом действии**. Таким образом, здесь возникает новый вопрос, вопрос о том, как можно удовлетворить третью ценность человеческой природы — моральную потребность.

Как возможно примирить и объединить заботу о ее развитии со стремлением к интеллектуальному образованию. Ниже мы вкратце коснемся вопроса о самостоятельности моральных ценностей, здесь же попытаемся ответить на поставленный вопрос.

По мнению Гербарта, моральное развитие является единственной целью воспитания. Образование есть средство, которое должно служить этой цели. Нравственный человек — идеальный человек. Таково в конечном счете педагогическое мировоззрение Гербарта. Он убежден, что здесь нет неразрешимого вопроса. Для него не существовало нашей проблемы. Но он во многом ошибался. Во-первых, он не учитывал сложной природы человека и ограничивал ее лишь моральной ценностью. А это ошибочный взгляд. Мы уже показали, что сущность человека более богата, что у него имеются также интеллектуальные, эстетические и религиозные потребности. Кроме того, моральное развитие наряду с весьма большим значением имеет много не важных и даже вредных сторон. Мы не будем останавливаться на выяснении светлых сторон нравственного образования и прямо приступим к выявлению отрицательных свойств.

1. Для всех очевидно, насколько важно в жизни человека непосредственное самостоятельное действие, такт¹⁶. Но он становится невозможным, как только какой-либо человек решит действовать только по моральным мотивам. Одностороннее увлечение нравственностью часто порождает бездействие, убивает инициативу, поскольку число моральных мотивов велико и поэтому возможно, чтобы один мотив противопоставился другому и борьба между ними осталась бы неразрешенной. Такое состояние только тогда станет действием, если человек отвергнет эти мотивы и обратится к такту, у которого нет ничего общего с моральными аргументами, а бестактный человек опять остается скованным возникшей между моральными мотивами борьбой и становится беспомощным для проявления какой-то активности. Художественная литература богата такими типами, для которых существует только моральная точка зрения, а прямое, самостоятельное действие мертво. Она ясно выражает, насколько жалка заразившаяся моральной болезнью личность. Такую моральную болезнь легче всего порождает культ одностороннего морального образования. Притупление и ослабление такта является первой важнейшей болезнью морального образования.

2. Моральное развитие часто ослабляет непосредственность чувств. Отсюда берет начало психическое уродство и односторонность человека. Для него становится незначительным и непонятным искусство, которое, конечно, служит совершенно иному, а не морали.

3. Историческое развитие часто препятствует индивидуальным моральным максимам. Поэтому чрезмерный культ морали легко восстанавливает человека против исторического прогресса. Убийство само по себе безнравственно, однако оно часто стано-

вится потребностью для культурного развития человечества. Именно из-за этого происходит, что революция часто перебрасывает в лагерь противника многих не выделявшихся активностью работников культуры: их моральное чувство оскорблено, когда революционное движение приносит в жертву многих, часто безвинных людей.

Таким образом, и моральное образование оказывается двусторонним. Поэтому оно никогда не сможет быть единственной целью воспитания. Однако его необходимость и множество положительных сторон делают желательным его культ в воспитании. Потому оно должно быть признано одной из целей воспитания. Весьма важная цель воспитателя состоит в формировании моральной личности, но разве только моральной? Если бы это было так, то результатом его воспитательной заботы была бы не многосторонняя, симпатичная и активная личность, а одностороннее, уродливое и пассивное существо.

В сущности человека имеется и четвертая внутренняя ценность. Это — религиозная потребность. Напоследок мы коснемся этого вопроса и попытаемся выяснить, насколько обязательно, чтобы воспитатель принял во внимание эту самостоятельную ценность человеческой природы, так или иначе считался с ней. Наше то или иное отношение к религии зависит от общефилософских соображений. Существует она или нет как необходимая, самостоятельная ценность человеческой природы? Существует или нет религиозная потребность обязательно, как характерное свойство психики человека, как первородная, основная и неискоренимая потребность? Вот вопрос, который может решить только наше общее философское мировоззрение. Здесь лишь вскользь коснемся этого вопроса, чтобы хотя бы немного прояснить наш взгляд на сущность религии. Психика человека многогранна, но поскольку она является творцом и поэтому абсолют, постольку она неограниченна во времени и пространстве. Активный разум прежде всего является абсолютным элементом в психике человека. Посредством разума человек стремится сделать познаваемым существующий абсолют, действительность которого для него необходимый постулат, стоящий вне сомнения, и сделать его созерцаемым для разума. Это стремление к познанию существующего абсолюта есть стремление к абсолютизации самого разума. Поэтому это стремление как наука является метафизикой. К этому существующему абсолюту может быть и иное стремление. С ним во взаимоотношение может вступить не только разум, но и воля. Это волевое взаимоотношение является основой, на которой возрастает мораль.

Но в психической жизни человека имеется и третье течение и в соответствии с этим третье взаимоотношение с абсолютом. Это третье направление — чувство, следовательно, и третье взаимоотношение с абсолютом — взаимоотношение между чувством и существующим абсолютом. Человек, таким образом, создает аб-

солют. Источник и в то же время орган этого творчества — его потенциально абсолютный разум. Этим же разумом он желает познать абсолют, но не только познает его, но и представляет его в том или ином отношении со своей волей. Здесь, как уже было сказано, рождается мораль, следовательно, необходимость моральной потребности есть необходимость этого взаимоотношения. Она так же действительна, так же самостоятельна, как это взаимоотношение. То же воздействие абсолюта на человека проявляется и в третьем виде: в нем рождается чувство прямой зависимости от абсолюта (*das Gefurhe der Schlechthinigen Abhangigkeit*), чувство собственной суетности, ничтожности по сравнению с абсолютом; именно такое чувство прямой зависимости есть религия. Это впервые доказал Шлейермахер¹¹ и тем самым пролил свет на независимость религии. Отсюда очевидно, насколько важна для человека религиозная потребность: она есть самостоятельная, необходимая ценность сущности человека, так же, как разум человека с необходимостью порождает абсолют, и так же, как необходимым элементом в пассивной жизни человека является чувство, — именно так же необходимо и взаимоотношение между этими последними. А это взаимоотношение является основой религии, религиозного влечения. Отсюда явственно вытекает характер требования к педагогу в процессе воспитательной деятельности: он должен обращать на религиозную потребность такое же внимание, какое обращает на первые три потребности. Кроме того, у религии много и таких сторон, которые делают развитие религии весьма желательным. Рассмотрим их.

1. Человек как индивид ограничен. Цели его деятельности выходят за рамки его индивидуального существования и стремятся к безграничному, вечному. Здесь в познании человека выявляются два заслуживающих внимания факта: а) человек переходящ, его силы ограничены узкими индивидуальными рамками. Поэтому он часто не может ни противопоставить, ни привести в соответствие действия, направленные к вечности, с отдаленными и неизвестными целями. Отсюда у него возникает чувство бессилия. Оно ослабляет его энергию и в конце концов уничтожает ее. Чувство бессилия, таким образом, является тем первым фактом, который проявляется в познании человека; б) ограниченное во времени и пространстве существо — человек стремится избавиться от своей ограниченности; он стремится преодолеть индивидуальные рамки и, руководствуясь социальными чувствами, достичь вечности творчества. Но он, как индивидуальность, не вечен. Его существование, как и его действие, имеет роковой конец. Эта неразрешимая задача для человека — факт смерти. Однако разве только для человека является судьбой уход в небытие, смерть? — спрашивает он себя. Наука отвечает: смерть—неизбежная судьба всего мира! Поэтому вечность жизни становится плодом лишь его фантазии. Так для чего, для какой цели действует он? Сомнение в вечности жизни, ее бесконечно-

сти, таким образом, представляет второй факт, который проявляется в сознании человека.

Но каким образом человек избавляется от тяжести этих двух чувств? Религия есть чувство зависимости от абсолюта, следова-

NB *Да, религия порой уничтожает чувство бессилия. Да, она придает чувство силы. Да, она показывает, что человек выходит за пределы себя и тогда, только тогда имеет шанс стать человеком. Но... какую силу придает религия? Не отдает ли человек за победу над собственным бессилием Себя, свое Я во власть другой силы?*

тельно, чувство, которое с самого начала подразумевает существование абсолюта и зависимость индивида от него. Индивид в религии соединяется с абсолютом и основу своей силы видит в его всемогущей сущности. Таким образом, религия уничтожает первый факт: чувство бессилия. Это — первая положительная сторона религии.

2. Однако в то же время та же религия повествует, что полное небытие невозможно, что существует вечный абсолют и, следовательно, его действие, когда человек выходит за рамки своей индивидуальности, не бесцельно,

но, что он существует ради этого всеобъемлющего абсолюта и служит ему. Таким образом, для действия человека намечается цель, и деятельность и история становятся возможными. Это — вторая светлая сторона религии.

Здесь мы удовлетворимся лишь этими важными сторонами. Теперь мы коснемся свойств другой категории — ее темных сторон. Кому не известно, что у религии много и таких сторон, которые настолько сильны и важны, что вынудили многих забыть светлые стороны и начать проповедовать антирелигиозность. Эта антирелигиозность характерное свойство нашей эпохи, и поэтому важно отметить тот источник, который породил его. Кто же не знает Ницше и его взгляд на религию, кто не знает недостатки, сопутствующие крайнему религиозному влечению, которые могут замутить чистое течение человеческой культуры. Здесь мы, конечно, как и всюду, отметим лишь важнейшие моменты, поскольку более детальное исследование интересующих нас сторон выходит за рамки этой статьи.

I. Религиозный человек убежден, что он находится в какой-то зависимости от абсолюта. Различные религии по-разному представляют свой абсолют. Абсолют же, как таковой, не может мириться с множественностью. Абсолют един, его повторение в другом виде невозможно. Поэтому одна религия не может мириться с другой; она убеждена в своей безошибочности и только в своем учении видит истину. Поэтому другая религия для нее одновременно и ошибочна, и бессмысленна. Именно здесь создается почва, которая порождает и питает религиозный фанатизм. Это первая отрицательная сторона религии.

II. Все, относящееся к действительному миру, религиозное влечение считает суетным. Поэтому его потребность — полная уединенность. Каждая мировая религия, таким образом, стано-

вится источником, из которого мощным потоком низвергаются аскетические стремления. Возникновение аскетизма — вторая отрицательная сторона религиозного влечения.

III. Педагогически наиболее важным является следующий момент. Религия рисует абсолют в том или ином виде. Религиозное образование поэтому, как говорит Фолькельт, развивает мышление образами. Такое мышление становится весьма нежелательным, когда оно развивается до крайности и поглощает способность абстракции. Этот третий момент религиозного образования предостерегает воспитателей, что в процессе религиозного воспитания следует уделять больше внимания абстрактному мышлению.

Но желательны ли вообще религиозное воспитание? Мы увидели, что религия представляет самостоятельную ценность для человека. Отсюда видно, что религиозная потребность — характерная для человеческой природы потребность и ее удовлетворение является необходимым условием для формирования совершенного человека. Кроме того, мы увидели еще и то, что у религии есть много таких сторон, которые легко могут обогатить природу человека. Отсюда очевидно, что религиозное формирование личности должно быть обязательной целью воспитания. Но здесь возникает вопрос, вызвавший расхождения между немецкими педагогами, вопрос о том, насколько желательно, чтобы религиозному воспитанию отводилось место в стенах школы. Здесь мы не станем решать этот интересный вопрос, заметим лишь, что средний путь здесь единственно желательный путь: религиозное

NB *Дмитрий Николаевич как бы участвует в современных спорах о роли и месте религиозного образования. И именно из-за уважения к религии, а не пренебрежения к ней говорит, что религиозное воспитание должно проходить в рамках семьи. Я разделяю и принимаю этот тезис Узнадзе.*

воспитание в зависимости от зрелости касается и школы, и семьи, но поскольку религиозное влечение святая святых содержания индивида, а школа никогда не сможет считаться с индивидуальностью воспитуемого, поэтому религиозное воспитание должно происходить в рамках семьи.

Таким образом, мы прошли долгий путь и, обогатенные опытом, достигли цели нашего путешествия. Он показал, что воспитание никогда не должно ставить целью односторонность, что оно постоянно должно быть направлено на четыре стороны, оно должно стремиться к всестороннему развитию человека, но в то же время надо помнить, что нет ни одной сферы психики, не имеющей своей оборотной стороны. Поэтому воспитание постоянно должно бороться и в то же время строить: бороться против негативных сторон, а строить на светлых моментах. Результатом такой деятельности, как и можно ожидать, будет идеальный человек. Однако что он представляет в более конкретном выражении — это другой вопрос, и ответ на него дает философия.

СУЩНОСТЬ ЖИЗНИ И ВОСПИТАНИЕ

Основой жизни человека является воля. Но что такое воля? Человеку приходится жить в определенной среде. То, что видит глаз и переживает сердце, существенно отличается от его души: душа — чистая безграничность, полная смысла и систематичности. Среда же — незавершена, хаотична и бесцельна. Поэтому человек, появившись на свет, тотчас же болезненно чувствует несоответствие, существующее между его душой и средой. Эта боль в виде чувства неудовольствия пронизывает его сознание. Она волнует, приводит в движение человека и призывает к действию. Он должен избавиться от этого навязчивого чувства неудовольствия, которое питает основное несоответствие, существующее между его душой и свойствами его среды. Воздействие человека на среду возможно только одним путем. Этот путь — путь движения физического организма как единственного моста, который связывает душу и среду. Именно поэтому каждое чувство обязательно вызывает своеобразное изменение в нашем организме, своеобразное движение. Современная психология не знает ни одного вида человеческого чувства, которое бы не находило своего выражения в определенном движении. Такое движение немецкие психологи называют *Ausdrucksbewegung*, и мы полагаем, что смысл этих движений состоит не только в том, чтобы придать своеобразное выражение нашим чувствам (так думает сегодняшняя психология), а в основном в том, чтобы возникли соответствующие движения, воздействие которых должно изменить свойства среды в соответствии с потребностями нашей души.

Но чувство создает множество движений, и никто не знает, к которому должна обратиться человеческая воля, чтобы суметь преобразовать среду сообразно своему желанию.

Таким образом, воля сама по себе слепа, она нуждается в зрении, и здесь возникает необходимость в разуме, который берет на себя роль зрения для воли. Он отбирает движения, чтобы изменить среду определенным образом.

Отсюда с очевидностью вытекает значение не только воли, но мысли и чувства. Как видим, все три потока нашей душевной жизни соединяются и все вместе создают непрекращающийся

поток нашего сознания, движение которого главным образом зависит от воли. Таким образом, содержание субъекта как первого необходимого момента жизни исчерпывается этими тремя главными силами.

Но то, что мы называем жизнью, для своего реального существования нуждается, кроме прочих, еще в одном обязательном условии.

Действительно, почему происходит борьба субъекта с пассивным существованием? Мы помним, что поток нашего сознания в идеальном плане универсален или всеобъемлющ. Реально же он утрачивает эти качества, поскольку втиснут в рамки физического, индивидуального организма.

Таким образом, если душа человека утрачивает реальную всеобъемлемость, то в этом повинен физический организм, и нет сомнения, что стремление к осуществлению всеобъемлемости, как необходимый момент жизни, будет характеризовать собой душу, втиснутую в рамки физического организма. Однако когда физический организм выступает в качестве обиталища сознания, то такой организм мы называем ж и в ы м существом. Отсюда ясно видно, что в первый момент существования субъект исчерпывается заложенными в организме психическими силами. Существование таких сил, коротко говоря, есть жизнь, и, следовательно, первым моментом полного существования следует признать жизнь. Там, где нет жизни, т.е. где нет втиснутого в рамки организма сознания, там не будет и стремления сознания к всеобъемлемости, т.е. не будет и существования.

Однако первый момент — лишь момент, а не целое явление. Для полного существования необходима и та среда, к которой обращается идеально всеобъемлющая душа, чтобы проникнуть в нее и в этом виде стать тоже реально всеобъемлющей. Такое обращение, как обращение активного к пассивному, есть то же самое воздействие. Очевидно, что силы жизни, или психофизического организма, заточивались именно в процессе такого воздействия.

В *«Педагогика интересуется развитием человека». Точнее не скажешь. Именно развитием, а не только воспитанием или обучением. Не есть ли предмет педагогики — ведение развития в буквальном значении слова «вести», вести по жизни...*

Педагогика интересуется развитием человека, и когда она выяснит сущность самих этих сил, следующий ее шаг с логической необходимостью будет направлен на решение вопроса: что исторически развивало и развивает теперь эти силы? То, на что действует идеально всеобъемлющая душа, отмечено печатью пассивности. Но конкретное лицо этого пассивного момента пока еще окутано туманом.

Ясно, что живой организм будет действовать там, где ему придется существовать. Но где ему придется существовать? Оглянемся вокруг и тотчас же заметим,

что все существование определяется двумя сферами: первая — это физическая природа, т.е. космос, и вторая — антропологическая сфера, или общество. Мы живем и в одной и в другой. Но жизнь ни в первой ни во второй не зависит от нашей воли; для нас и одна и другая — внешние силы. И в этом отношении для живого организма обе имеют первично данный или естественный характер.

Таким образом, живой организм с самого начала противопоставляется своей естественной среде. Что может быть результатом такого противопоставления? Представьте, с одной стороны, природу физическую и общественную — две внешние силы, избавиться от которых для сознания так же невозможно, как и существовать вне физического организма; добавьте к этому пассивность природного момента, и вы увидите, что такое противопоставление обязательно требует воздействия активного момента на пассивный. Жизнь, т.е. психофизические силы, объектом своего воздействия выберут физическую природу и общество.

В *«Душа проникла всюду»... Здесь прямая формула одушевления мира, которая роднит Уэнадзе и со Спинозой, и с В.И.Вернадским, которому принадлежит идея «ноосферы» — сферы разума, окутавшей нашу планету.*

И еще один урок Уэнадзе — это урок мышления о педагогике космически, это постоянное обсуждение воспитания в широчайшем жизненном эволюционном контексте. Пусть кто-то после этого посмеет сказать, что философы и психологи не чтут педагогику. Они вписывают ее в жизнь.

Действительно, все историческое прошлое человечества свидетельствует о таком виде воздействий. Посмотрим на физическую природу и убедимся, что это так: сколько изменений испытала она под воздействием человеческих сил. Душа проникла всюду, и многие природные моменты пропитаны духовным. Все, что я вижу в своей комнате, взято из природы, но печать пассивности стерта со всего, все стало носителем особой идеи, начиная с обрезков дерева, которые мы называем столом, до кучи кирпичей, которая известна под названием дома. Все преобразовала душа человека, во все она проникла и приблизила к себе. Так же обстоит дело и с обществом. По выражению Гоббса, сначала человек был человеку волком, но это естественное состояние под воздействием же человека постепенно изменилось. Во взаимоотношения между людьми человек

внес больше осмысленности и разумности, и тем самым все больше и больше душевного излучается в наших взаимоотношениях. Таким образом, мы видим, что жизнь является «проникновением» активной души в пассивную «естественность», она является процессом преобразования, процессом выхода души из границ организма и ее господства в мире, процессом делания души всеобъемлющей. И если полное существование действительно не является ничем иным, очевидно, что оно как воспитатель

NB Человека воспитывает, подчеркиваю, полнота существования. Миссия наша в мире состоит в том, чтобы каждый человек обрел полноту существования не абстрактную, а присущую вполне осязаемой, достигнутой ступени исторической жизни. Отсюда цель школы — возвышение жизни над исторически сложившимся уровнем. Отсюда мы могли бы сказать, что школа как институт эволюции жизни должна вести за собой развитие общества. Вот цель школы. Вот вселенская и одновременно конкретно-историческая цель воспитания индивидуальности.

И не надо бояться высоты этих слов. За идеями Узнадзе и одного из любимых его философов француза Анри Бергсона проступает именно неповторимое понимание предназначения образования в творческой эволюции мира. Вообще педагогам вредно бояться высоты.

сочайшего назначения. Оно должно смело преодолевать все препятствия, которые снижают уровень развития сил человека, достигнутый процессом жизни, или же оставляют на той же ступени, на которой он стоял. Школа как организация деятельности с целью воспитания свою высшую цель должна видеть именно в этом и в существе человека выковывать и оттачивать такие духовные силы, которые наилучшим образом будут соответствовать возвышению жизни выше существующего уровня. Говорят, что цель школы — общее образование. Пусть так! В таком случае для нас общее образование будет заключаться в развитии сил человека соответственно времени. Таким образом, мы требуем того же, что требовали Иерусалем² и многие другие педагоги: мы тоже выступаем сторонником формального развития психических сил человека. Однако между нами и другими все-таки остаются два больших, кардинальных различия. Первое состоит в том, что

человека развило бы только такие силы, которые были необходимы для такого преобразования существования, да и то лишь посредством столкновения с пассивностью.

Таким образом, принцип *pop schola, sed via discendum*³ предстает уже с определенным содержанием. Мы видим, что человека воспитывало полное существование и это воспитание состояло в постепенном развитии его духовных сил, протекание которых создавало единый поток воли. Мы видим также, что это развитие происходило путем воздействия на природу космоса и общества...

Если наше назначение заключается в одушевлении и активизации пассивности, ясно, что наш величайший долг состоит в службе этому назначению, во внесении в процесс жизни постоянного прогресса и развития. А это бесспорно обязывает нас, чтобы наши духовные силы постоянно соответствовали нашему времени, если мы не желаем опуститься ниже достигнутой ступени исторической жизни.

Отсюда четко вырисовываются и цели воспитания. Все силы и средства оно всегда должно прикладывать к тому, чтобы не остался ни один экземпляр человека, который будет непригодным для осуществления своего вы-

мысль Иерусалема исходит из анализа психики человека. В душевном мире он видит три потока: мысль, чувство и волю и поэтому требует развития всех трех. Да и то только потому, что кроме них он не видит в нашем душевном мире ничего, — именно поэтому он требует развития нашего чувства, воли и мысли. Но он никого не сможет убедить в том, что должны развиваться именно эти силы. Если следовать по его пути, то следует развивать все, что существует в нас; но в нас могут существовать два противоположных стремления. Что делать в таком случае? Какому дать предпочтение? По логике Иерусалема, тому, что имеется в моем существе, но ведь существуют оба. Однако если развивать оба, они уничтожат друг друга, как противоположные течения, и следовательно, в конце концов не разовьется ни одно из них. По нашей же теории такая трудность снята с самого начала. Мы ищем назначение человека в этом мире, мы рассматриваем его деятельность во всей глубине исторического прошлого и всюду всматриваемся, какие силы должны были развить это предназначение и определяемую им жизнь. Мы видим, что представляют собой эти силы, и утверждаем, что жизнь знает, что и для чего она растит, и мы также должны растить то же самое и для того же, что и жизнь.

Но наш взгляд отличается не только от мысли Иерусалема, мы не разделяем и взгляды тех, с которыми мы в чем-то одном

NB *Д.Н.Узнадзе присуще искусство движения от вершин методологического уровня анализа, в данном случае анализа общего школьного образования как особой организации деятельности развития человека с целью возвышения и жизни этого человека, и жизни общества над исторически сложившимся уровнем, — к конкретному дидактическому анализу роли образовательных предметов в достижении этих целей. В постоянных взаимопереходах от высоких абстракций к самым конкретным вещам реализуется мыслительный, а точнее эффективный и эффективный индивидуальный стиль Д.Н.Узнадзе как мыслителя.*

согласны, а именно — в приоритете воли. Их исходный пункт тоже психология, они тоже утверждают, что в нашей психической жизни приоритет принадлежит воле. Наша же мысль основана на более глубоком фундаменте. Для нас недостаточно указания на приоритет воли в психологии. Этот факт еще требует объяснения, и мы объясняем его, когда посредством анализа жизни утверждаем, что существование человека заключается в процессе борьбы с пассивностью и в процессе его преобразования. Отсюда же ясно видно, почему и какая сила должна была развиваться особенно быстро в сокровищнице наших психических сил и по какой причине и с какой целью мы должны воспитать эту силу, а не какую-нибудь другую. Другая важная разница состоит в том, что сторонники формального развития сил не могут обосновать, на каком материале должна происходить работа для достижения намеченной цели. Они предлага-

ют то один предмет, как главное средство развития духовных сил ребенка, то другой; чести носить воспитательное значение удостоиваются то древние языки, то математика. Американцы и приверженцы трудовых школ особую воспитательную роль возлагают на ручной труд и настоятельно требуют ручному труду отвести то место в школе, которое бесспорно принадлежит ему. В этих бесконечных столкновениях трудно разобраться, кому верить — апологетам математики или древних языков, ручного труда или естествознания. Я полагаю, что надежнее мысль тех, кто приписывает одинаковое воспитательное значение всем предметам, конечно, с точки зрения формального развития. Наш взгляд же в этом конфликте выполняет роль посредника. Он подразумевает, что развитие сил человека происходило исторически: в процессе исторического развития были ступени, когда силы человека особенно формировала одна сфера существования, и были такие ступени, когда ее место занимали другие сферы.

NB *Внимание! Всем современным спорщикам, обсуждающим проблемы вариативности образования, а также и проблемы стандартов, учебных планов, выбора предме-*

тов. Рекомендую использовать подчеркнутый фрагмент как эпиграф ко всем дискуссиям о стандартах образования, о выборе предметов, а также как установку к действию. Запомним: вне выделения цели образования (и цели общества) на конкретном историческом этапе и в конкретной культуре дискуссии о наборе школьных предметов, о стандартах лишены смысла. Запомним также, что вопрос о стандартах, их необходимом и достаточном наборе — это в первую очередь вопрос об историко-эволюционной системе координат, внутри которой существует как момент педагогическая образовательная «знаниевая» реальность. Мы же сегодня вырвали эту реальность из исторического жизненного контекста и сделали саму постановку вопроса о стандартах школьного образования неверной и, следовательно, нерешаемой.

Эти уроки Узнадзе бесценны для современного образования во всех странах планеты.

ВВЕДЕНИЕ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНУЮ ПЕДАГОГИКУ

...Что такое педагогика?

На этот вопрос невозможно дать однозначный ответ. И это потому, что само понятие «педагогика» относится к категории таких терминов, ограничение содержания которых тесными рамками равносильно тому, чтобы поместить их на прокрустово ложе. Это содержание многолико и потому требует подходящей себе формы. Всем очевидно, что педагогика рассматривается с двух общих точек зрения: теоретической и практической. Соответственно существует педагогика теоретическая и педагогика практическая.

Поставить знак равенства между этими двумя категориями — дело трудное, и, следовательно, невозможно найти толкование такого общего характера, которое бы так согласовывалось со всеми видами педагогической науки, как сосуд с любой жидкостью. Однако этим мы вовсе не хотим сказать, что нет такого общего свойства, которое бы не проходило красной нитью через все отрасли педагогической науки. Это свойство может не всегда быть характерным, но очевидно, что оно часто играет роль существенного и необходимого. Однако в чем оно заключается?

Педагогика есть наука. Это положение, конечно, не требует доказательства. Следовательно, она обязательно должна иметь свой объект, предмет, который выполняет роль сфинкса и который должен рассеять плотный туман, окутывающий ее задачи. Этим объектом, этим предметом всех отраслей педагогической науки является воспитание. Вот то общее свойство, та нейтральная почва, где все возможные виды педагогики согласуются между собой.

Человек занимает особое место в мире. Он субъект, который называет объективным все остальное существование и противопоставляет его себе. Он — существо, наделенное волей, чувством и разумом, и это дает ему возможность еще раз пережить в своем сознании процесс своего происхождения и развития, познать все те законы, которые лежат в основе прошлого его роста-развития, и глазами разума представить ту картину, вид которой должна принять в будущем его жизнь. Таков человек: представление прошлого вводит в его сознание смутные

линии будущей жизни. Это основное свойство человеческой души сразу выделяет его из всего остального мира и возвышает над ним. Картина прошлого, которую он познает объективно, в корне противоречит тому красочному образу, какой бы он придал этому прошлому, если бы это зависело от него, если бы он был его творцом. Но вернуть прошлое так же невозможно, как повернуть вспять воды реки.

Но ведь будущее все-таки в руках человека! И вот именно здесь он пытается нарисовать картину своей жизни в красках, соответствующих собственным идеалам, наполнить содержанием, соответствующим его желаниям, поставить на основу, способствующую собственному благополучию. Одним словом, он пытается исправить свою жизнь сообразно со своими желаниями.

NB *В самом начале этой статьи говорится о педагогике — квинтэссенции учения Д.Н.Узнадзе о психологии, его теории установки как теории о роли образа будущего в рождении целенаправленного, целеустремленного поведения всего живого и прежде всего человека. Ибо он в отличие от своих предшественников по эволюции держит, точнее строит свое будущее, является проектировщиком и своей жизни, и жизни общества.*

Человек приходит в свое настоящее не прямо из прошлого, а конструирует свое настоящее как претворение эскиза будущих действий, как воплощение установок, т.е. готовности к будущим действиям. И весь секрет в том, что прошлое человека — это его историческое прошлое как представителя всего человечества, а не только его индивидуальное достояние. И его озабоченность продолжением себя в других людях — оправдание его вмешательства через педагогику в

Вот тот психологический процесс, который побуждает каждого нормального человека смотреть на течение действующих в своей собственной жизни сил, на их инстинктивное и самостоятельное действие не как равнодушный зритель, а самому стать творцом собственной судьбы.

Однако разве только собственная жизнь и будущее интересует человека? Нет. Сфера его интересов много шире. Сущность человека бесчисленными нитями переплетена и связана с жизнью, бурлящей вне его. Всякое явление в этой сфере находит какой-то отклик в его сердце: поэтому только собственных, личных интересов для него не существует, сам он и физически и душевно является последним звеном цепи прошлой жизни всего общества, и поэтому не может вызывать удивления то, что его интересы зависят от судьбы того целого, в которое он входит как составная часть. Судьба и будущая жизнь грядущих поколений в руках человека. Если у него есть особые социальные и вообще «гуманные» идеалы, он, нет сомнения, активно вмешается в процесс формирования жизни будущего поколения и придаст ему такое направление, какое диктуется его идеалами.

Как в первом случае, когда человек создает свою собственную жизнь, так и во втором, когда он озабочен разви-

судьбу будущих поколений, вмешательства посредством воспитания.

По большому счету Д.Н.Узнадзе выводит педагогику из теории установки как теории развития целенаправленных живых систем. Психологам надо не упускать из виду, что теория установки — это эволюционная теория, в которой психика творит эволюционный процесс.

Педагогика же для Узнадзе выступает как набор историко-культурных средств, помогающих осуществить проекты будущих действий грядущих поколений. Так мне видится переплетение психологии и педагогики в творческой мастерской Узнадзе. Воспитание вписывает жизнь становящегося человека в становящийся исторический процесс.

педагогика двояка — педагогика теоретическая и педагогика практическая.

Различие между этими двумя видами вытекает из свойств предмета, объекта самой нашей науки.

Процесс воспитания человека в своем прошлом делает свои первые шаги там, где рождается первый ручеек его исторической жизни, вместе с этим ручейком наполняется, расширяется и превращается в необозримое море прошлого. Нет сомнения, что в этом многовековом историческом прошлом у воспитания было достаточно времени, чтобы четко выявить те законы, которым человек поневоле подчиняется во время воспитательного воздействия. Прошлое жизни человека знает множество моментов, когда волна его жизни значительно отрывалась от поверхности своего течения и порождала такие экземпляры человека, идеальность которых прекрасно раскрыта их собственной жизнью, деятельностью, творчеством во имя благополучия человечества. Мудрый Сократ, божественный Платон, гениальный Кант, проповедники новых религий: Конфуций, Будда, Христос и Магомет, несравненные Фидий, Микеланджело, Рафаэль, Рембрант и Рубенс — вот те высоты, которых временами достигали некото-

тием жизни подрастающих поколений, главное, характерное свойство действия человека составляет та согласованность с идеалами, та целесообразность, которая пытается поместить жизненный процесс в желаемое русло. И именно такое целесообразное вмешательство собственного влияния в процесс формирования жизни другого является тем, что мы называем воспитанием.

Однако интерес педагогической науки не вращается вокруг этого общего понятия, ее интересует только определенный вид этого понятия, а именно целесообразное вмешательство в жизнь ребенка и руководство ею с первой минуты ее зарождения до того момента, когда скрытые там силы настолько разовьются, что человек сам сможет придать собственной жизни согласованное с идеалами направление. Следовательно, педагогику интересует не самовоспитание созревшего человека, а воспитание подростка, еще не созревшего. Вот таков предмет педагогической науки. Но

рые волны многовекового прошлого. С другой стороны, не нужно особой прозорливости, чтобы с меньшей четкостью в нашей памяти возник целый ряд великих злодеев, преступников и целая плеяда отвергающих человечество и самую жизнь.

Вне сомнения, что те условия, под воздействием которых происходил рост и становление этих исторических героев, должны были иметь определенное значение для развития и утверждения их характеров. Тщательное ознакомление с этими условиями, изучение характера их воздействия в первом и втором случаях, с одной стороны, и сознательное вмешательство в жизнь этих героев и исследование правил их воспитания, с другой стороны, — если не сразу, то хотя бы постепенно раскроет перед нами законы, которым должно подчиняться воспитание человека вообще.

Открытие этих законов, их всестороннее изучение — вот цель, которой служит теория воспитания, теоретическая педагогика. Эта последняя, следовательно, с чисто научной точки зрения рассматривает те законы, которым фактически подчиняется воспитание человека.

А для исследования этих законов, для осуществления своих целей педагогике недостаточно только раскрыть и перелистать книгу исторического прошлого человека. Для нее существует и второй путь. И этот путь, возможно, не хуже рассеивает туман, окутывающий природу законов воспитания, чем исследование исторического прошлого. Что из себя представляет этот второй путь — это мы рассмотрим тогда, когда речь пойдет о методологии педагогики.

Такова теоретическая педагогика, но здесь возникает один вопрос, решение которого для нашей цели обязательно здесь же. Является ли педагогика такой наукой, которая заинтересована только лишь в установлении теоретической истины, только лишь в чистом познании существующих законов воспитания и ни в чем более, или же, лучше, существует или нет педагогическая истина как таковая, и неужели цель теоретической педагогики ограничивается лишь пассивным познанием этой истины? Или, может быть, педагогика относится к таким отраслям науки, стремление которых не ограничивается только познанием истины, но подразумевает также ее практическое применение?

Предметом педагогической науки является воспитание, целью — исследование тех законов, которым должна подчиняться воспитательная деятельность. Когда мы знакомимся с понятием воспитания, убедились, что оно полностью покрывается стремлением приближения действительной жизни к идеальной. Человек сперва осознает естественное течение своей жизни, затем неосознанно сравнивает его с картиной той жизни, которая в его сознании изображена в идеальных цветах. Человек — живое существо, которое наделено самосознанием и способностью самокритики. Поэтому очевидно, что он никогда не сможет удов-

летвориться тем сухим познанием и аналогией, которые ему дает объективное исследование и сравнение с идеальной жизнью. Когда он исследует собственную жизнь, — все равно, личную или общественную, — то, как только осознает несоответствие между действительной и идеальной жизнью, тотчас же начинает стремиться к преобразованию нецелесообразной жизни в идеальную.

Так возникает в душе человека стремление, которое представляет основу каждого реформаторского движения.

Воспитание касается такой интимной стороны сущности человека, которая ближе всех к его личной жизни, к его судьбе. Безусловно, само по себе интересно познание тех законов, которым подчиняется воспитание. Однако только таким сухим познанием душа человека не может удовлетвориться. Он познает, что его действительная жизнь не соответствует тому идеальному образу, который он носит в своем сознании, поэтому он, конечно, пытается те познанные законы, которым подчиняется воспитание, тотчас же использовать в деле преобразования своей жизни в идеальную. Таким образом, цель педагогики получает два направления: 1) она познает законы воспитания и затем 2) посредством этого познанного вырабатывает такие законы, которым должен подчиняться процесс воспитания подрастающего поколения, чтобы его сущность приблизилась к имеющемуся в его сознании идеальному образу.

Законы, осуществления которых требует какая-нибудь определенная цель, называют н о р м а м и . Следовательно, цель педагогики не только познание законов воспитания, но и установление норм воспитания. В соответствии с этим она относится к группе таких наук, которые характеризуются названием н о р м а т и в н ы х . Таким образом, педагогика — нормативная наука.

В этом отношении педагогика отнюдь не занимает особого места, наоборот, она относится к целой группе наук *raison d'être*, смысл которых определяется установлением тех или иных норм. Такой, например, является моральная философия, или этика.

Однако различие между этими двумя отраслями все-таки велико. Этика свою цель видит только в выработке норм, что же касается проведения в жизнь этих норм, их воплощения в жизнь в процессе существования человека, об этом она не заботится. Заботу об этом она всегда уступает каждому отдельному человеку. Правда, история моральной философии знает такие моменты, когда ее представители хотя бы вскользь касались вопроса выработки мер осуществления моральных норм. Правда, Платон и Аристотель в государстве усматривали такое учреждение, только в рамках которого возможно достижение морального идеала, но этот момент представляет лишь малый оазис в пустыне исторического прошлого этики.

Иначе и не может быть, поскольку сама природа этических норм делает невозможным другое решение вопроса. Большая

часть норм касается нравственности частного лица, того или иного его действия. Нравственность же лишь настолько имеет ценность, насколько она вытекает из источника свободной воли личности. Следовательно, нравственные нормы личность сама должна сделать правилами своего действия, чтобы тем самым сделать возможным осуществление нравственного идеала. Моральная философия, следовательно, прежде всего служит делу самовоспитания человека. Она вырабатывает нормы нравственного действия, чтобы каждый человек осуществлял их в сфере своей деятельности собственными средствами. Нравственные нормы, следовательно, представляют самоцель, со средством у них нет ничего общего.

Иное дело педагогика и природа педагогических норм. Они имеют ценность и значение настолько, насколько касаются преобразования чужой жизни, воспитания другого. Содержание этих норм показывает, как, какими средствами можно придать природе ребенка продиктованный идеалами вид. Педагогические нормы, следовательно, являются средствами, которые служат достижению особой цели.

Таким образом, различие между этикой и педагогикой велико, хотя обе служат одной и той же цели — делу выработки норм. Именно поэтому педагогика принимает совершенно новый вид, когда она рассматривается с точки зрения проведения в жизнь норм, выработанных теоретически, когда от нее требуют осуществления этих норм. Этим новым видом педагогической науки является практическая педагогика.

Проведение в жизнь тех норм, которые вырабатывает теоретическая педагогика, осуществление тех целей, которым служат эти нормы, зависит от способности фактических руководителей воспитания. Педагогика как практика, несомненно, тесно связана с теоретической педагогикой, однако у нас не вызывает сомнения и то, что эта тесная связь не носит характера необходимости. Легко представить, и часто возможно, чтобы практическая педагогика, даже разрывая ту нить, которая соединяет ее с теоретической, несмотря на это, так же правильно и быстро достигала своей цели, как практик-воспитатель, следующий по пути, освещенному теоретическим знанием. Легко представить, и возможно, что не обладающий никакими теоретическими педагогическими знаниями, но способный воспитатель часто ближе подходил к своей цели, чем оснащенный теоретическим знанием, но не имеющий особой педагогической способности педагог. Лучшим аргументом для такого соображения является судьба исторического прошлого человечества. Вспомним ту пору, когда теоретической педагогике не было и в помине, когда развитие науки только намечалось и о научных истинах не могло быть и речи, но в это время часто появлялись такие воспитатели, влияние которых на подрастающее поколение в течение многих веков стало непреходящим. Такими были, например, проповедники

распространенных религий, такими были философы Платон¹, Аристотель², Сократ³ и многие другие.

С другой стороны, нет сомнения, что в практике сегодняшней нашей жизни мы часто встречаемся с явлениями, прекрасно подтверждающими положение, о котором мы сейчас рассуждаем. Часты случаи, когда какой-нибудь воспитатель так сильно увлекает всех своих учеников, что начинает играть роль магнитного полюса, притягивающего к себе магнитную стрелку всего существа подростка; другой же воспитатель обладает большим опытом, большими теоретическими знаниями, но его влияние на воспитуемых равно нулю.

Что может быть причиной такого странного явления? Совершенно очевидно, что это та иррациональная сила, для которой природа некоторых людей стала плодотворной почвой и объяснить которую посредством разума нам пока не дано. Мы часто сталкиваемся с таким фактом, мы часто ссылаемся на него, но нам очень трудно ясно представить его природу.

Процесс воспитания характеризуется особым свойством — он имеет дело с человеком: человек является там субъектом и объектом. Цель этого процесса — отлить природу человека в желаемых формах. Лучше всего эта цель будет достигнута тогда, когда воспитатель подчинит себе, своей воле всю волю воспитуемого, когда он увлечет его так, что свои желания и чувства сделает его желаниями и чувствами. Такое же увлечение возможно только тогда, когда один человек полностью представит себе диспозицию⁴ чувств другого, его святая святых, сам переживет его тайну тайн и будет действовать сообразно его природе. Увлечение и влияние здесь могут достигнуть высшей точки.

Таким образом, знание души другого, особенно же проникновение в диспозицию чужих чувств, — вот условие, необходимое для того, чтобы влиять на другого и увлечь его.

У человека множество способностей, но это только недавно стало предметом изучения. Те способности, которые касаются исследования-познания явлений внешнего мира, истолкованы посредством логических категорий. А наша святая святых — наша душа и ее жизнь — только в последнее время удостоились чести энергичного исследования. Поэтому следует считать естественным то удивительное явление, что способность познания нашей душевной жизни пока еще не получила логическую форму и не истолкована. Потому мы часто считаем проблемой существование такой способности, какой является способность, охарактеризованная выше, как условие влияния на другого.

Она действительно в корне отличается от всех наших сил души и разума. Она занимает особое место в «системе» наших способностей, если можно так выразиться. Но правда и то, что она очень близка к той способности, которую мы обнаруживаем лишь во время художественного вдохновения и которая, следовательно, является делом только избранных.

Во время художественного вдохновения творец становится лицом к лицу с той действительностью, которая лежит в основе процесса изменений эмпирического мира. Поэтому продукт этого взлета — произведение искусства — предстает как объект, выражающий вечную, преодолевающую время и пространство красоту. Каждому известно, что такое вдохновение удел лишь избранных, и поэтому его следует считать способностью, вытекающей из особых, индивидуальных свойств, обобщение которой совершенно невозможно. Эта способность как орган познания метафизической действительности в корне противоречит логической способности как орудию познания эмпирической действительности. Она предстает как иррациональный момент в системе духовных сил человека.

Вот именно таким моментом является и та особая сила, у которой в руках ключ к чужой душевной жизни и которая составляет особую способность педагогической практики. Как творческая, так и педагогическая способность разрывают поверхность эмпирической множественности и непосредственно постигают действительную сущность человека. Именно поэтому настоящий воспитатель никогда не сделает неверного шага и постоянно вызывает в душевной жизни воспитуемого как бы заранее рассчитанные изменения. Эта способность так же иррациональна, как созерцание действительности, открытой во время творческого вдохновения. Поэтому будет справедливо признать, что педагогика главным образом представляет собой искусство, «искусство» в том смысле, что педагогическая способность, так же как и творческая, является определенной силой, особенно развитой только у некоторых индивидов.



Этим мы вовсе не хотим сказать, что педагогика как наука лишняя, что она не нужна тем, кто считает педагогику искусством и связывает ее с особой врожденной способностью.

Действительно, педагогическая способность, по нашему мнению, основана на той особой силе, которая дает человеку возможность сорвать покров с тайны душевной диспозиции другого. Но этой особой, так сказать, «психологической способностью» наделены лишь некоторые. Поэтому для тех обыкновенных воспитателей, возможности которых ограничены посредственной способностью, пути в педагогическую деятельность должны быть перекрыты напрочь. Но это только с первого взгляда. Более основательное наблюдение открывает перед нами совершенно иные возможности.

Настоящий педагогический талант — явление редкое, он, как мы отметили, удел только избранных, но, несмотря на это, учение и занятия могут сделать хотя бы то, чтобы обыкновенного человека настолько ознакомить с техникой какой-нибудь от-

расли науки, настолько обучить и ей, что затем он, если и не станет мастером-творцом, то может стать хотя бы ремесленником. Современная же жизнь не может удовлетворяться только творцами, ей требуются и ремесленники. Поэтому изучение техники искусства и вообще обучение какому-нибудь искусству в современных условиях жизни приобретает определенное значение.

Все то, что было сказано относительно искусства, можно повторить и о педагогике. Система воспитания нашей школы сегодня требует корпорации многочисленных учителей, а число воспитателей, наделенных настоящей педагогической способностью, ограничено. Поэтому нам необходимы не только талантливые педагоги, но и воспитывающие ремесленники, ремесленничество сегодня стало насущной необходимостью для нашей системы воспитания. А что может создать такой ремесленник, не будь теоретической педагогики и ее знания?

Кроме того, не секрет, что даже самые необыкновенно способные нуждаются в знании теории того искусства, в рамках которой им приходится вести свою деятельность. Чем больше у художника таких знаний, тем большим достоинством обладает его художественное произведение. Художник Прудон был великолепным мастером. Однако в чем уступают его картины произведениям Делакруа? В том, что он не проходил школы, тем, что он не изучал теории своего искусства. Энгр не обладал большим талантом, но он до сих пор жив и еще долго не умрет. Почему же? Потому, что он досконально изучил технику живописи. Гениальный педагог Песталоцци намного легче смог бы осуществить свои педагогические намерения, гораздо легче достиг бы своей цели, если бы был оснащен всеми теми знаниями, которыми обладают представители современной экспериментальной педагогики.

Такова педагогика и ее необходимость даже тогда, когда не принимается во внимание то значение, которое она имеет, как всякая наука вообще: ведь она тоже, как и все другие науки, удовлетворяет ту интеллектуальную потребность, носителем которой является человечество, и уже тем самым оправдывает в достаточной степени свое существование.

Сам предмет педагогики, само понятие этой науки ясно показывают те требования, которые предъявляются каждому воспитателю. Действительно, предметом педагогики является воспитание, но воспитание пока еще незрелого, подрастающего поколения. Всем должно быть очевидно, что невозможно, чтобы воспитание достигло своей цели, если оно не знает природы самого воспитуемого и не относится к нему соответствующим образом. Особенность педагогического таланта ведь состоит в том, что воспитатель интуитивно представляет всю душевную жизнь воспитуемого и тем самым находит вход в его духовную сокровищницу.

Одним словом, сегодня для всех уже считается решенным вопрос, что необходимо изучение природы воспитуемого. «Так же, как одно дерево, трава или животное отличается от другого, так же, как все требуют особого ухода и их нельзя потреблять одинаково, различаются между собой и многообразные способности человека. Конечно, существуют изредка такие счастливчики, которым все дается легко, но много и таких, которые по отношению к какому-нибудь предмету проявляют удивительную слепоту и непонимание. Некоторые — орлы в сфере отвлеченных наук, тогда как на арене практической деятельности проявляют такую же способность, как осел в игре на шарманке. Некоторые способны во всем, но совсем не понимают музыки, или математики, или логики и др. Как мы должны поступать в таких случаях? Если силой повернуть природу туда, куда она не стремится, — это будет означать борьбу с природой, но в этой борьбе мы не сможем победить». Так говорит великий педагог Коменius в своей «Великой дидактике». Здесь ясно показано, что значение индивидуальных свойств ребенка имеет большое значение для каждого воспитателя, который не горит желанием попусту тратить время.



На практике же педагогика с самого начала оставила без внимания тот факт, что для того, чтобы воспитание было плодотворным, необходимо знание духовной и физической сущности ребенка; воспитатель намечал особые цели и старался всеми средствами достичь их, редко сознательно спрашивая себя, насколько соответствовали природе воспитуемого те средства, с помощью которых он пытался достичь своей цели. «Обычно каждый учитель берет ученика таким, каким он его находит, и сразу же начинает подвергать его обработке, вытаскивает его, куёт, расчесывает, ткёт, приспособливает к своим образцам и рассчитывает, что тот станет блеснуть как отполированный. Если же этого немедленно по его желанию не произойдет (а как могло это произойти, спрашиваю я), то он негодует, шумит, неистовствует. Мы не удивляемся, что от подобного образования некоторые отворачиваются и бегут от него! Скорее следует удивляться тому, как кто-либо в состоянии выдержать его»*.

Такая картина открывается перед нами в школе, где трудятся образованные учителя-воспитатели. Но разве воспитание человека ограничивается школой? Нет. Оно начинается с первых же минут жизни ребенка и первый шаг делает у родительского очага. Здесь же, в семье, никогда не бывает такого воспитателя, который получил в сфере воспитания более или менее значительное специальное знание или опыт. Причин множество: а) когда ребенок из образованной семьи, тогда заботе о нем мешает вне-

* Ян Амос Коменский. Великая дидактика. — М., 1939. — С.130.

семейный, профессиональный труд родителей. Он отнимает у родителей много времени, так что для заботы о ребенке, которая в идеальном случае требует всего дня, у них не остается даже двух часов, б) когда у ребенка необразованные родители, то о его рациональном воспитании не может быть и речи. Здесь о нем часто заботится улица или случай. Так что у воспитания в школе и вне школы одинаковая судьба: подобно слепому в незнакомой местности, который продвигается вперед медленными и робкими шагами.

Таково прошлое практической педагогики. Но разве только прошлое? И сегодня, когда человек считает себя на высшей ступени развития культуры, состояние воспитания так же безнадежно, как было всегда.

В чем причина такой безысходности? Это мы ясно представляем: это невнимательность к природе ребенка. Но мы пока еще не выяснили, что породило такое равнодушие и невнимательность к природе ребенка.

Наивный человек все существование видит через призму своей собственной природы: он представляет его аналогичным своей природе. Природа же человека довольно сложна, так что на ее извилинах легко споткнуться. Человеку своя воля кажется свободной, хотя теоретически очень трудно решить, насколько это субъективное убеждение соответствует объективному положению вещей. Из своего опыта он извлек, что его воля всегда подчиняется тому, что он считал хорошим или благим... Эту точку зрения человек переносит на все подобные ему существа, и поэтому он от всех настоятельно требует выполнения того, что он признал хорошим или благим, и удивляется, когда противятся его желаниям. Образование или какую-то науку учитель считает нужным явлением, высшим благом и поэтому требует, чтобы ученик обязательно усвоил эту науку, однако согласуется природа ученика с ней или нет, — это его не интересует. Последняя же, может быть, не развита еще настолько, чтобы осознать значение этой науки; или же всеми своими интересами ученик полностью противится этой науке, и что удивительного в том, если он по своей воле не последует за учителем.

Существует еще одно обстоятельство, объясняющее радикальную невнимательность, которая сыграла роковую роль в историческом процессе развития воспитания человека.

Вся жизнь человека — одна большая эпическая поэма о его борьбе с природой. Сокровища сил всей природы человек изменяет в соответствии со своими целями и потребностями и заставляет их служить своим желаниям. Окружающим его предметам и явлениям человек придает такой вид, что они беспрекословно подчиняются его воле. Это беспрекословное подчинение человек переносит и на живые существа; он с ними обращается именно так, как с силами мертвой природы. Его социальные, религиозные, умственные, нравственные и другие потреб-

ности вынуждают человека, чтобы он свою природу и природу подобных себе развил в соответствии со своими идеалами. И вот человек вмешивается в жизнь грядущего поколения и пытается придать ей такую форму, какую требуют его идеалы, но забывает, что здесь он имеет дело с наделенным волей живым существом и поэтому с ним нельзя обращаться так, как с силами мертвой природы.

Таковы причины бесплодности практической педагогики и те источники, которые постоянно питают невнимательность к естественным свойствам ребенка.



Совсем иное дело — теоретическая педагогика и ее прошлое. Правда, и в рамках этой науки до сих пор имела место непростительная невнимательность к естественным настроениям ребенка, которая особенно характеризовала практика-воспитателя, однако здесь эта невнимательность вытекала совсем из другого источника — незнания. Почти все выдающиеся теоретики педагогики признавали, что знание духовных и физических сил ребенка является настоящей необходимостью для плодотворного воспитания, но ввиду не зависящих от них обстоятельств они почти всегда были лишены этого знания.

Известный теоретик современной экспериментальной педагогики профессор Мейман⁵ говорит, что ни один из прежних великих педагогов не сделал ребенка объектом точного исследования. Это и не удивительно. В то время, когда такое исследование еще не утвердилось в научной сфере и не видно было даже его зачатков, — в такое время было бы странно требовать обоснованного, целесообразного и систематического исследования такого на первый взгляд бесполезного и поэтому неинтересного предмета, каким является природа ребенка. Для научного исследования этого предмета требовалось многое; нужно было выполнить множество условий, чтобы этот предмет вступил в новый мир и обрел здесь гражданство. А все это было совершенно невозможно до последней половины прошлого столетия.

Однако интерес к природе ребенка и осознание значения познания его свойств давно уже прочно утвердились в произведениях известных педагогов. Этот интерес и осознание обязательно сопровождалось желанием познания природы ребенка. Но это познание не было и не могло быть обосновано чисто научными аргументами. Мейман отмечает два пути, с которыми были знакомы древние воспитатели и посредством которых они пытались найти ключ от духовной сокровищницы ребенка. «Метод, с помощью которого древние педагоги приобретали сведения о природе ребенка, состоял в случайных наблюдениях, или же, что особенно заметно у Руссо, в том, что исследователь, основываясь на фантазии, ставил себя на место ребенка и пытался предста-

вить мир его переживаний. Этим путем посредством фантазии они вырабатывали мысль о том, как приблизительно ребенок смотрит на мир и как он его понимает; и на этой основе строили педагогические правила».

Но эти два пути не представляют собой средства, при помощи которых можно было бы рассеять густой туман, окутывающий природу ребенка. Правда, Руссо упорно боролся с этим туманом, но что он мог сделать, — в его руках не было оружия, которым мы владеем сегодня. У Руссо была живая фантазия, как живая природа Швейцарии, она была ясна, как солнце самой Швейцарии, но все те жемчужины, которые фантазия Руссо рассыпала в «Эмиле», для сегодняшнего исследователя, вооруженного научными доводами, пока еще требуют проверки; современный исследователь — «Фома неверующий», которому нужно собственными глазами увидеть и ощупать руками то, что он слышал.

Но Руссо лучше всех знал и наиболее понятно разъяснил нам то, что природа ребенка подчиняется собственным законам, что она значительно отличается от великой природы. Поэтому не надо мешать природе, — как бы говорил великий женеvский философ, который желал, чтобы у ребенка было детство, пока он не станет взрослым. Мешать естественному закону, по его мнению, значит предопределять несчастья человечества, и именно поэтому он так настойчиво требовал, чтобы педагог руководствовался знанием природы ребенка. Такой взгляд был совершенно новым для того времени. Он, по мнению Румянцева, был настоящим «первым словом». «Это в педагогике было своеобразным галилеевым открытием, переместившим центр тяжести. Не Солнце вертится вокруг Земли, а Земля — вокруг Солнца; не ребенок должен приспособливаться к тем методам и правилам, которые теоретически вырабатывают взрослые, но эти методы и правила должны приспособливаться к ребенку, должны соответствовать его природным особенностям». Именно поэтому и сегодня на Руссо смотрят как на первую ласточку, который первым оповестил нас о необходимости изучения природы ребенка. За этой первой ласточкой последовали многие другие, и среди них величайшим был Песталоцци. Смыслом всей его жизни, говорит Мейман, было обнаружение наилучшего метода обучения и поиски основы этого метода в той сфере нашего познания, которую дает непосредственное созерцание. Потому, по мнению Меймана, если кто и был предшественником экспериментальной педагогики, то прежде всего им был Песталоцци.

Не менее энергично доказывал необходимость изучения и знания природы ребенка также и Фребель⁶. «Душа ребенка, — говорит основоположник детского сада, — это хранимые в ларце сокровища, материнская же любовь — волшебный ключ от этого ларца. Она обладает таким зрением, которое способно глубоко проникнуть в душу ребенка; ее чуткий слух находит значение в монотонном крике ребенка. Но извлеченное сокровище требует

разумной обработки. Поэтому любви недостаточно; необходима серьезная подготовка, ознакомление с природой ребенка. Поэтому настоящий воспитатель и учитель не спешит делать окончательные выводы; он заглядывает в глубину детской души и, основываясь на опыте и знании, ищет причины его действия. Как страж и руководитель жизни ребенка он выясняет пути и средства своей деятельности и использует их в деле воспитания живого индивида. Всю свою деятельность он основывает на особенностях развития своего ученика в разные периоды его жизни, дает возможность пройти эти периоды полностью, постепенно, без скачков».

Таким образом, любовь, с одной стороны, и знание природы ребенка, с другой — вот те два условия, которые необходимы, по мнению Фребеля, для разумного воспитания ребенка. «Однако ни он, ни Песталоцци, несмотря на их талант и глубокую любовь к детям, не смогли дать сколько-нибудь удовлетворительную картину духовного развития ребенка. Причина? Очевидно, что она не зависела от них. Нет сомнения, что те условия, наличия которых требует всякое научное исследование человеческой души, пока еще не были в достаточной мере определены. Для познания душевной жизни ребенка ни у Коменского, ни у Песталоцци, ни у Фребеля не было достаточных естественнонаучных знаний, с одной стороны, а с другой — умения систематического и целесообразного наблюдения и знания методики изучения душевных явлений» (Румянцев). Требовалось, чтобы общее развитие науки продвинулось вперед, чтобы естествознание заняло в нем видное место, — для того чтобы изучение душевной жизни ребенка пустило глубокие корни в царстве научных интересов человечества.

Вне сомнения, что здесь у некоторых может возникнуть вопрос: что общего между развитием естествознания и психологией ребенка, в каком отношении первое могло сослужить службу второй?

Природа ребенка, как и природа взрослого человека, сложное явление, изучение которого требует выполнения многих условий: а) ребенок в мире не является уникалом, он не есть монада, у которой нет такого оконца, чтобы иметь какое-нибудь отношение со стоящим вне него. Совсем напротив, он есть явление среди бесчисленных явлений, влияние которых испытывает ежеминутно и отношение с которыми составляет содержание его жизни. Поэтому всякий согласится, что для всех тех, кто поставил целью познание одной части природы, а именно природы ребенка, необходимо познание тех законов и тех условий, в сфере которых приходится действовать всей природе. Но разве только из-за этого необходимо развитие естествознания для возникновения и утверждения психологии ребенка? Нет. Психология ребенка сложный объект, изучение свойств которого требует применения развитых научных методов. Такие же методы, как

мы знаем, исторически выработаны естественными науками. Поэтому для продвижения вперед психологии ребенка необходимо было развитие естествознания. Отсюда очевидно, что наша ближайшая цель должна заключаться в том, чтобы прежде всего учитывать развитие естествознания...

Как мы выяснили выше, всякая педагогическая гениальность состоит только в том таланте, посредством которого воспитатель ясно видит чувственную диспозицию воспитуемого, вполне представляет его природные наклонности и тем самым дает направление его воле.

Этот великий талант удел лишь избранных, так же как талант вдохновения в искусстве дан крыльям фантазии лишь немногих.

NB *Гимн педологии. Духовный союз теоретической педагогики, педагогики как искусства, педагогики как ремесла, с педологией, по мысли Узнадзе, придаст педагогике силы и спасет ее от трагического ощущения безысходности. Остается в конце XX века присоединиться к Узнадзе и как заклинание повторить, что только вместе с педологией, психологией педагогика может прийти к цели. Весь вопрос только в том, какой будет эта психология, какой психологии сможет довериться педагогика. Если это союз с бихевиористской поведенческой «марионеточной» психологией Ивана Петровича Павлова и Джона Уотсона или же с «когнитивной» (познавательной) психологией, утверждающей, что человек — это машина, устройство по переработке информации, то... педагогика станет плодить социальных роботов. ...Тогда лучше педагогике быть без всякой психологии, чем с всякими психологиями. Пусть тогда педагогика останется*

Педагогика как отрасль теоретического знания вскрывает законы, которые осуществляет процесс воспитания в каждом педагогически успешном случае, — это дело выработки тех норм, которым должен подчиняться каждый воспитатель, чтобы его труд не был напрасно потерянной энергией.

А эти законы и нормы, как легко догадаться, являются правилами, повторно осуществленными в педагогической деятельности великих педагогов, правилами, которые, как указывали выше, вытекают из познания природы ребенка. Поэтому у настоящей педагогики только один путь, следование по которому приведет ее к цели. Этот путь есть раскрытие природы ребенка, знание его психологии. Только такое познание, такое знание может выявить те законы и нормы, которым должен подчиняться воспитатель, если мы желаем, чтобы его деятельность стояла на разумной почве. Таким образом, почву и основу настоящей педагогики должно представлять познание психологии ребенка... Поэтому педология так же необходима для педагогики, как фундамент для прочности какого-нибудь строения. Можно сказать больше — педология служит современной педагогике не только фундаментом, но входит в содержание последней как составная часть и настолько необходи-

только искусством, только ремеслом, т.е. педагогией без психологии.

Если же это психология Выготского, Узнадзе, психология поиска смысла жизни Виктора Франкла, то ...друзья мои, прекрасен наш союз!

ма для нее, как здоровье какого-либо органа для благоденствия всего организма.

Педологией заинтересованы многие ученые: для физиолога она так же интересна, как для врача и анатома или же антрополога. Именно поэтому случилось так, что основа психологии поначалу была заложена в исследованиях физиологов и других ученых.

Ребенок же интересуется педагогией лишь постольку, поскольку его душевная жизнь развивается в пределах школы. «Когда новые методы исследования были распространены на работу ребенка в школе, тогда тем самым была заложена основа для нашего современного экспериментально-педагогического исследования», — говорит Мейман. Этим он ясно показывает, что современную педагогию главным образом интересуют те стороны природы ребенка, которые связаны с условиями его воспитания.

Кроме развития духовного и физического существа ребенка в школе и вне школы, педагогию интересуют также те меры, к которым обращается воспитатель для осуществления особых целей, например, заслуживает внимания педагогика оценка достоинств какого-либо метода обучения. Кроме того, не меньше внимания заслуживает вопрос о руководствах по обучению и организации школы. Однако ни вторая, ни третья педагогические проблемы не представляют совершенно независимую сферу: обе они зависят от той цели, которой должен служить весь процесс воспитания.

Таким образом, весь предмет педагогической науки определяется четырьмя сторонами: а) физическая и психическая природа ребенка, как основа педагогического воздействия; б) правила деятельности учителя или методы обучения; в) руководства по обучению и вопрос организации школы и г) цели воспитания...

Старая педагогика, кроме того, что свою цель видела в толковании и классификации множества понятий, пыталась также выработать нормы воспитания и от представителей практической педагогики требовала проведения в жизнь этих норм. Воспитатель-практик, если он был серьезным деятелем, старался принять направление, указанное теоретической педагогией, но эта покорность была слепой и поэтому не могла принести желаемый плод.

Новая же педагогика не вырабатывает норм слепо, не требует слепой покорности от воспитателя-практика. Напротив, она для всех четко рисует то, что интуитивно происходит в сознании талантливого или гениального педагога. Если гениальный воспитатель неосознанно представляет природу ребенка и поэтому принимает соответствующие педагогические меры, теоретическая педагогика пытается сделать для всех понятной природу ребенка

и тем самым и те нормы, которым должен следовать воспитатель в своей педагогической деятельности.

Поэтому и только в этом смысле глубоко прав Мейман, говоря, что значение экспериментальной педагогики заключается не в несметном количестве «положительных (?)» результатов и мелких предписаний для практики, а в том, что она *дает возможность каждому воспитателю четко представить обоснование своих педагогических мероприятий* (курсив автора). Тем самым она повышает самостоятельность воспитателя перед педагогическими нормами и пробуждает в нем больший интерес к своей деятельности».

Таким образом, очевидно, что главное свойство новой педагогики заключается в том, что она опирается на понятия психологии ребенка и вообще педологии.

Вторая цель новой педагогики, как мы знаем, касается деятельности самого воспитателя. К каким мерам должен прибегнуть он, когда стремится к осуществлению особых целей? Какие методы он должен избрать, когда стремится лучше достичь целей обучения? Этот вопрос является вопросом методики обучения, и он составляет основную ветвь интересов педагогической науки.

Каков тот путь, на котором стоит педагогика в деле решения этого вопроса? Нет сомнения, что педагогика и здесь попыталась бы не обходить стороной вопрос плодотворности экспериментального метода в этой сфере. Однако являются ли методические вопросы таким материалом, обработка которого возможна посредством эксперимента? Вот вопрос, решение которого не отнимет много времени: необходимо только объяснить, что из себя должен представлять эксперимент в этой сфере, и тотчас же увидим, что его возможностям ничего не препятствует.

Когда воспитатель желает создать для себя представление о плодотворности какого-либо метода или средства обучения, перед ним открывается единственный разумный путь, к которому он обязательно должен обратиться. Этот путь — сравнение тех различных методов, из которых он должен выбрать лучший. Но здесь сравнение касается плодотворности метода, она же проявляется только в процессе использования, в практике, так что сравнение этих методов между собой требует сначала проверки их на практике, т.е. испытания. Только после этого становится возможным судить об их достоинствах. И вот именно это в ведение в практику, это испытание называется здесь экспериментом. Этот эксперимент, как видим, применяется для решения чисто педагогического вопроса, и поэтому можно его прямо назвать педагогическим экспериментом.

Возможен ли педагогический эксперимент? В настоящее время отрицательное решение этого вопроса никому и в голову не придет. Разве у каждого из нас не бывало случая в своей педагогической практике обратиться к такому эксперименту? Конечно, бывало, и именно поэтому вряд ли кто-нибудь решится отрицать его.

Однако решение методических вопросов возможно и иначе. Это иное решение также предстает в форме эксперимента, но здесь эксперимент принимает несколько иное направление.

Для того чтобы сделать нашу мысль более ясной, мы позволим себе привести здесь один возможный эксперимент, который служит делу решения методического вопроса. Возьмем вопрос о лучшем методе обучения истории или другому какому-нибудь предмету. Как можно найти такой метод? История, как и все остальные предметы, некоторых особо интересует, и она дается им легче, некоторым же дается трудно.

Легко исследовать тип такого ученика, который к этому предмету проявляет особый интерес и способность. Если среди учеников мы выделим таких, то затем можно психологически исследовать каждый такой тип посредством лабораторно-психологического метода. Эти методы ясно раскроют перед нами все психические особенности указанных лиц. И вот именно эти психические особенности будут той почвой, которая так способствует развитию особого интереса к нашему предмету и росту исключительной успешности его изучения. Иначе говоря, это психическое отличие будет единственной почвой возникновения и развития способности к истории.

После этого по полученным здесь сведениям уже можно выработать лучшие правила обучения нашему предмету: во время обучения мы можем иметь в виду те душевные свойства человека, которые особенно способствуют усвоению нашего предмета и к которым обращается гениальный воспитатель интуитивно.

Как видим, второй вид педагогического эксперимента имеет иное содержание, чем то педагогическое испытание, о котором речь шла выше... Здесь, как часто и в других случаях, основу выработки педагогической методики опять составляет исследование душевных свойств воспитуемого, и в этом отношении этот вид педагогического эксперимента тесно связывается с тем педагогическим методом, который используется в педагогике. Таким образом, выходит, что как первый главнейший предмет педагогики, так и второй исследуется посредством экспериментального метода.

Ведь фундаментом всей педагогики, без которого нельзя представить какое-либо разумное воспитательное воздействие, является психическая жизнь ребенка! А ее исследуют только посредством наблюдения и эксперимента. И при выяснении методических вопросов оказался необходимым путь экспериментального исследования. Так что становится очевидным все то большое значение, которое приобретает этот метод в педагогической науке. Именно поэтому современную педагогику назвали экспериментальной педагогикой и в этом виде противопоставили ее старой описательной и объяснительной науке воспитания.

ОСНОВНАЯ ТРАГЕДИЯ ВОСПИТАНИЯ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

NB *Точное и современное название...? Не только. Точна сама постановка проблемы. Трагедия воспитания — это трагедия разобщенности ценностей личности и общества, целей школы и ученика, мотивов ученика и учителя... Именно в таком духе раскрывает смысл этой непрекращающейся во все времена трагедии воспитания Д.Н.Узнадзе. Но, вспомнив современника Узнадзе Л.С.Выготского, заметим, что конфликты — это и есть тот «перпетуум мобиле», вечный двигатель жизни личности. Не является ли трагедия воспитания пусть тяжелой, но тем не менее платой за бесконечный бег с препятствиями, который являет собой жизненный путь личности? Все эти возникающие в сознании вопросы только дополняют ценностную логику Узнадзе, а не противоречат ей.*

I

Кто хотя бы слегка вникал в существо педагогической практики, тот, наверное, знает все те ухабы, которые так щедро разбросаны на ее пути. Но среди них нет другого столь страшного и опасного, как один, пронизывающий самую сердцевину педагогической практики, с которым приходится сталкиваться всем. Мы имеем в виду ту пропасть, то бездонное море, которое раскинулось между устремлениями воспитателя и воспитуемого и легло в основу главного недоразумения между ними.

Каковы устремления воспитателя?

Это известно и понятно всем нам. Воспитатель как кузнец благоденствия объекта воспитания — подростка — стремится к благоденствию воспитуемого. К своему благоденствию стремится и подросток, но в то же время он избегает воспитателя, не подчиняется его желаниям. Что же является причиной этого удивительного явления? Ясно, что два участника процесса воспитания — воспитатель и воспитуемый — по-разному представляют себе благоденствие. Первый наполняет это понятие одним содержанием, второй — другим.

Как должен понимать благоденствие первый? Что должен он ценить в личности и к чему должен стремиться? Он является активным моментом воспитания. Он — носитель особых идеалов, превратить которые в действительность он считает назначением своей деятельности. Но какого характера должны быть эти идеалы?

NB Мысль Узнадзе о воспитании как общественной единице, по сути о симбиозе «воспитателя» и «воспитанника», имеет ключевое значение для понимания развития личности. Как только вы при анализе развития личности вырвали личность из «диады», простите, «заробинзонили» ее, считайте, что все пропало. Кто в ходе анализа вырывает личность из системы, тот теряет личность, для того она испаряется... Изолированная личность — это и фантом, и первородный грех нашего мышления о человеке.

Воспитание представляет сложную общественную единицу. Там, где не существует общества, не будет и воспитания; там, где общественность слаба, там и практика воспитания вряд ли вырвется за узкие рамки семьи. Доказать это легко как логически, так и исторически. Достаточно и того, что понятие воспитания требует двух моментов, взаимовлияние которых и создает его. Первый — это воспитатель, второй — воспитуемый. Следовательно, воспитание не может быть чисто индивидуальным понятием.

Из этих двух моментов один активный, другой пассивный; первый действует, второй же испытывает это действие. Действие первого руководствуется собственными мотивами и не прислушивается к желаниям второго. Эти мотивы как единственная причина

на действий воспитателя являют собой цель воспитания. Следовательно, цель воспитания обязательно составляет собственную принадлежность воспитателя.

Но что собой представляют те мотивы воспитателя, которые являются целью воспитания? На первых порах, когда общественность не прошла еще достаточный путь развития, воспитателями были отец или мать. Да и они, воспитывая своего ребенка, руководствовались лишь интересами собственной семьи. Они желали, чтобы их ребенок стал полезным не столько для себя, сколько для всей семьи, и видели его благополучие в благополучии именно семьи... Так было тогда, но так же обстоит дело и сегодня там, где общество движется вперед недостаточными темпами. Родитель растит ребенка и, воспитывая его, вместо благодеяния ребенка руководствуется интересами собственной семьи.

Но в развитом обществе человек преодолевает стены семьи... Он становится членом общества, государства. Его воспитание выходит за рамки семьи и завершается в специальных педагогических учреждениях — школах общества или государства. Тем самым и цели воспитания теряют свой семейный колорит и подчиняются интересам государства и общества. Так воспитание приобретает социальный характер. Так оно теряет связь с личностью.

Если все это справедливо, если воспитание с самого начала было лишено личностного характера, если оно всегда служило интересам сложной единицы — семьи и общества, то ясно: что по мнению воспитателя представляет благодеяние и интерес, счастье, по убеждению воспитуемого часто обращается в муче-

ние и несчастье. То, что для воспитателя является желанным, для воспитанника — страшно и опасно. Воспитатель видит это благо с социальной точки зрения, а воспитуемый исходит из своих собственных интересов. Таково то радикальное зерно, зло, которое рассекает надвое процесс воспитания и с самого начала вносит диссонанс в обязательную для этого процесса гармонию.

В современных условиях воспитание нашей молодежи приняло особую форму. Сегодня мы совершенно не можем себе представить такое воспитание, которое велось бы вне пределов школы. Сегодня школа стала основным этапом воспитания! Тем

NB *Главное зло школы — превращение ее в фабрику «обезличивания», унификации. Образ школы как фильтра индивидуальностей, как фабрики подгонки под шаблон мифического среднего ученика и сегодня «бьет не в бровь, а в глаз».*

Школа — ... фабрика безликих экземпляров. Подчеркнутый мною фрагмент может быть использован как обоснование необходимости вариативного развивающего образования сегодня, сейчас, на пороге третьего тысячелетия.

самым к главному злу добавилось еще одно, новое зло. Но в чем оно состоит, это новое зло? Важнейшее и обязательное свойство школы — то, что она создает образец, которому подчиняет множество личностей, достигая тем самым возможной экономии. Она ставит целью достичь того, чтобы многие ученики в одно и то же время, используя одни и те же средства, освоили программу особых знаний, которая и является основной целью школы. Но она не спрашивает, можно ли пропустить через один шаблон личности, наделенные различными индивидуальными чертами, подчинить их одним и тем же требованиям. Школа по существу противопоставлена возможности учитывать все это. Она требует одновременно передать многим личностям

один и тот же материал. Но ведь один и тот же материал в одно и то же время передается многим лицам только лишь одним, особым способом! А эти лица испытывают потребность в том, чтобы материал был подан им разными средствами.

По-видимому, школа по своим основным свойствам уже противопоставлена тому, чтобы во время обучения иметь возможность считаться с индивидуальными чертами своих учеников. Она убивает эти качества и грозит сформировать всех людей по единому образу и подобию. С этой стороны образование современных детей представляет собой как бы фабричное производство по выпуску безликих экземпляров.

В связи с этим в школе с самого начала зарождается некоторое противоречие, проявляющееся между действиями воспитателя и устремлениями воспитуемого. В чем заключается это противоречие? Учитель стремится к умственному просвещению ребенка, но в школе он имеет дело со многими учениками. Поэтому для достижения своей цели он вынужден избрать лишь один путь, применить только один способ, в котором всегда будут

предусмотрены интересы и вкусы всех. Но это обстоятельство делает невозможным, чтобы каждый отдельный ученик был удовлетворен таким способом обучения, который обязателен в каждой школе. Принуждение же убивает свободные желания, интересы, увлечения, а без них труд никогда не будет плодотворным.

Кто же в наше время не прошел путь образования в школе? Но кто в то же время не знает, что бег по этой усеянной колючками дороге почти всегда оказывается беспцельным и не оказывает достаточного влияния на рост нашего сознания! Это знают все. Потому и смотрим мы так косо на приобретенные в школе знания, а истинное умственное развитие ищем и даже находим в тех учениках, которые не столько занимаются изучением школьных предметов, сколько предаются чтению посторонних книг. Это и понятно, так как у большей части детей интереса к школьным предметам нет, а чтением посторонних книг они увлекаются, и даже если оно будет бессистемным, все равно оставит ощутимый результат в сознании детей.

Таково обучение в школе. Но и воспитание не в лучшем положении. Его ведь приходится осуществлять на той же почве, что и обучение, и приносит оно такую же «плодотворность», как и проводимое в условиях школы обучение и просвещение. Да оно и не может быть иным. И в самом деле, как может подросток понять и оценить деятельность воспитателя, направленную на его благо? Ведь воспитателя в этом случае заставляют действовать совершенно иные соображения, чем те, которые в данный момент интересуют подростка. Этот последний защищает и охраняет свои личные интересы, он служит и требует, чтобы и другие тоже служили его интересам. Он не верит в будущее и никогда не променяет его на настоящее. Он живет моментом, он раб момента. Потому он и на минуту никому не уступит свое удовольствие своего настоящего.

Воспитатель же своим воспитанием и заботой коренным образом противодействует такому настроению подростка. Вспомните хотя бы то, что если воспитатель и поставит себе единственной целью утвердить благоденствие каждой личности, он все же не примирится с желаниями подростка, и борьба с ним будет для воспитателя обязательна.

Почему? Ответ ясен всем. Жить каждого человека потому и есть жить, что он постоянно в движении. То, что сегодня играет для него одну роль, завтра предстает перед ним совершенно в другом виде; то, что сегодня готовит ему наслаждение, завтра превращается в источник мучений...

Нужно увидеть и измерить взором умудренного опытом сознания, внимательно взвесить и оценить все те ценности, которые содержатся в каждом отдельном явлении человеческой жизни. В этом постоянном взвешивании, в постоянной оценке в конце концов всегда становится ясным, что одно какое-либо же-

вание, сегодня важное для нас, приносится в жертву делу грядущего благоденствия. Это обязательное явление.

Святейшая обязанность воспитателя — ковать счастье будущего поколения. Сегодня же он имеет дело с малолетним, представляющим собой только материал для формирования будущего человека. Потому воспитатель всегда руководствуется грядущими интересами подростка и всегда пренебрегает настоящим ради будущего.

Но разве одно только стремление руководствоваться будущим благом подростка характеризует деятельность воспитателя? Он вообще не может руководствоваться интересами каждой отдельной личности там, где он имеет дело с сотней, а то и с тысячей людей. А нравственное воспитание всегда носит такой характер, суть его такова, что оно непременно должно быть связано с отдельной личностью. Совсем другое дело — учеба. Она не носит такого личного характера, она более объективна, поскольку имеет дело с объективным элементом нашего сознания — с разумом. Поэтому ясно, что вынужденное невнимание к личности, сопутствующее действиям воспитателя в школе, нигде не будет так ощутимо, как в сфере нравственного воспитания.

Но вначале разберемся, почему в условиях воспитания в школе невозможно иметь в виду интересы личностей и руководствоваться только ими? Ведь в школе мы имеем дело не с одной личностью! Здесь надо считаться уже с сотней, с тысячей. Но как именно? Со всеми вообще? Если бы это было так, то у нас не возникало бы трудностей. Тогда многочисленность не имела бы значения, воспитатель завладел бы всеми как одним. Такое явление имеет место в казарме. Обычно офицер подчиняет тысячу солдат как одного, поскольку он имеет дело одновременно со всеми. Совсем иное — школа. Здесь, правда, мы имеем дело со многими, но не со всеми сразу, а поодиночке. А это обстоятельство создает неизбежную трудность.

В чем же заключается эта трудность? Скажем, вы как школьный воспитатель отдаете какое-нибудь распоряжение. Разумеется, обязательным требованием любого нравственного воспитания, его альфой и омегой является разработка той особой диспозиции или настроения, которые нам известны под названием чувства долга. Поэтому ясно, вы потребуете, чтобы указанный приказ все выполнили правильно. Но можно ожидать, что многие возразят против вашего распоряжения, многие с радостью обойдут его, если для этого представится какая-нибудь возможность. Тем самым они пойдут против своего долга и, следовательно, совершат своего рода преступление.

Почему воспитание идет на это? Понять и объяснить это трудно. Да, ваш приказ был отдан не для одного человека. Он был предназначен для нескольких лиц или даже для всей школы. Следовательно, он не имел в виду интересы или природу отдель-

ной личности. Да и как он мог это принять во внимание, когда его прежде всего интересовала вся школа? Поэтому надо считать естественным то явление, что каждая отдельная личность с радостью попытается обойти такой приказ, который не соответствует ее индивидуальным интересам и желаниям. Таким образом, получается, что каждый ваш приказ, каким бы он ни был, раз он касается всей школы, находит противника в каждом отдельном ученике.

Так рождается внутреннее противоречие, своего рода антиномия: стремление к нравственности вызывает в стенах школы безнравственность.

ВВ *Увы! Формула «стремление к нравственности вызывает в рамках школы безнравственность» — это характеристика и современной школы, и современного общества.*

Но пойдём дальше! Провинность требует наказания, следовательно, вы прямо обязаны наказывать учеников, причем даже тогда, когда они не могли поступить иначе — когда их поступок был прямо продиктован необходимостью. Возможно, что в этом случае на каждом отдельном ученике и

не лежит никакой вины и его поступок сам по себе не нуждается в наказании. Но поскольку он — член школы и поскольку он обошел установленные в школе правила, он должен быть обязательно наказан. В противном случае, возможно, каждое отдельное явление может служить плохим примером для других, и таким путем нарушение всеобщего порядка может превратиться в систему.

Таким образом, получается, что стало возможным такое явление, когда воспитатель вынужден проявить несправедливость, чтобы тем самым утвердить большую справедливость...

Коль скоро мы начали разговор о нравственном воспитании, не будет лишним привлечь внимание читателя к одному обстоятельству, имеющему такое же значение, как и названная черта школьного воспитания. Всякого рода воспитание служит будущему. Поэтому оно, в нравственной сфере во всяком случае, руководствуется не сегодняшним моментом — оно всегда имеет в виду будущее. Отсюда ясно, что с точки зрения любого воспитания какой-либо поступок ребенка имеет значение настолько, насколько он вырабатывает у ребенка его природу, нормальное настроение, диспозицию, характер.

Поэтому каждый поступок ребенка рассматривается только с точки зрения выработки его характера. Материальная точка зрения здесь не присутствует вовсе. Пример наглядно показывает, что мы не ошибаемся. Скажем, ребенок высказал ложь, хотя не нанес этим вреда никому. Каждый настоящий воспитатель обязан наказывать ребенка за это и убедить его в том, что он провинился. Но за что? Ведь поступок ребенка сам по себе не несет настоящего преступления? Нет, но характер человека развивается в мелких и незначительных явлениях; поэтому у ребенка мо-

жет выработаться своеобразная диспозиция, своеобразный настрой ко лжи. А такая диспозиция в конце концов может толкнуть его на ошутимое преступление.

II

Итак, мы видим, что воспитание в полном смысле этого слова, как в школе, так и вне ее, характеризуется одним особым свойством. Оно состоит в том, что между воспитателем и подростком утверждаются своеобразные отношения, порождающие вместо согласия и единодушия соперничество и раздор.

Воспитатель стремится к своим целям, а воспитуемый — к своим, оба не признают друг друга. Так возникает и растет своего рода непонимание, которое проявляется во взаимоотношениях субъекта и объекта воспитания. Оно становится подоплекой неизбежной трагедии, таящейся в любом воспитании.

Чувствовали ли вы ее остроту? Если когда-либо вам приводилось заниматься воспитанием, это вам не чуждо и знакомо. Наверное, именно это и вынудило вас бросить эту симпатичную деятельность! Но, быть может, вы и сегодня тянете тяжелое ярмо воспитателя? В таком случае эта трагедия будет для вас по-настоящему актуальным переживанием. Достаточно хотя бы слегка взглянуть в нее, чтобы сразу почувствовать всю ее глубину. Она невыносима для всех, поэтому и трудно встретить такого учителя, воспитателя, который был бы полностью доволен своей деятельностью.

Вы всегда готовы многое сказать об огромном значении и важности того, что характеризует воспитание молодежи. Ведь воспитывать — это ковать будущее счастье человечества! Вы говорите: это величайшее поприще деятельности предназначено для каждого искреннего человека, увлеченного интересами социального характера. Нельзя даже представить себе более увлекательную перспективу, чем быть кузнецом счастья человечества. Обо всем этом воспитатель слышал бесчисленное множество раз. Но сегодня, когда он сам вкусил всю сладость и горечь практики воспитания, он уже хорошо знает, что означает это увлекательное выковывание счастья. Вот почему выслушивание этих фраз вызывает у него ироническую улыбку. Он уже не верит в величие своей профессии, и его опыт и практика подорвали веру в это и вместо красочных картин раскрыли перед ним горькую действительность — из кузнеца счастья он превратился в источник бед для подрастающего поколения. Он чувствует это, он каждую минуту готов махнуть рукой на свою профессию и искать счастья в другом месте.

Что же является причиной такого странного явления? Отчего гаснет вспыхнувший в сердце огонь, воспламененный идеалами, как только он приблизится к практике, к действительности? Откуда произрастают такое бессилие и безнадежность? Вдумай-

тес — и ответ вы найдете сами. В самом деле, разве всем не ясно, что эту причину надо искать только в том радикальном недоразумении, о котором мы говорили выше? Воспитатель — носитель своих целей, и процесс воспитания для него представляет собой средство претворения их в жизнь. Подросток со всей своей энергией сопротивляется этому действию воспитателя, он не хочет пересадить в свою духовную сущность чужой саженец и вырастить его.

Так идеал вторгается в действительность, и победа всегда остается за последней. Воспитатель всегда выносит из своей практики разбитые идеалы, а у подростка остается в памяти лишь история своего воспитания, да и она — как неприятный, дурной сон. Такова практика современного воспитания.

Теперь интересно разобраться в том, что же сулит нам экспериментальная педагогика в этом случае. Возможно ли, чтобы она что-то дала для решения вопроса этой педагогической трагедии?..

Экспериментальная педагогика — система только таких мероприятий, которые опираются на детальное познание научно доказанных психических свойств ребенка. По существу экспериментальная педагогика только тем и

В *Д.Н.Узнадзе определяет экспериментальную педагогику как педагогику, основанную на психологии. Такая педагогика только рождается сегодня.*

отличается от обыкновенной педагогики, что она освещает путь на своем покрытом мраком поприще светом психологических знаний. Следовательно, она бессильна облегчить или изменить ту существенную язву, которая коренится и произрастает в самом

содержании явлений. Она не в состоянии навсегда уничтожить то основное противоречие, которое в качестве неотделимого спутника следует за самим понятием воспитания. Значит, это противоречие носит постоянный характер, это неизбежная трудность, возникающая в самой сердцевине воспитания.

Но если экспериментальная педагогика не в состоянии вырвать с корнем эту язву, то, может быть, ей по силам хотя бы временно смягчить язву и ослабить боль? В самом деле, экспериментальная педагогика разворачивает перед нашим взором картину психической жизни ребенка. Она знакомит нас со всеми потенциальными и активными силами, скрытыми в его душе. Отсюда ясно, что мы ознакомимся с инстинктами социального характера, возникшими в недрах психики ребенка. Словом, в наших руках будет все богатство, заключенное в глубинах души ребенка. Мы будем знать также, насколько это возможно, и то направление, по которому идет развитие духовной жизни ребенка. Мы будем знать примерно существенные признаки всех главнейших этапов, и все это, конечно, даст возможность безболезненно и ненавязчиво сочетать наши цели социального характера с материалом духовного богатства ребенка, с направлением его есте-

ственного развития. Таким образом, почти незаметно мы достигнем цели: устремления социального характера станут частью личных устремлений ребенка и будут усвоены.

Таким образом, ясно: экспериментальная педагогика, достаточно разработанная и опирающаяся на соответствующую основу, настолько сильна, что все же смогла ослабить ту весьма жгучую трагедию, которая неисчерпаемо проистекает из самой сути характера воспитания...

Что может дать здесь экспериментальная педагогика? Ясно, что она и здесь не сможет ликвидировать с корнем раздор, возникший на почве противоречия между личным и общим. Поэтому он просуществует до тех пор, пока личность вообще не растворится в обществе настолько, что ее личные интересы проникнутся социальными, а социальные интересы станут ее личными интересами. Правда, современная культура принимает именно такую направленность, но это не подтверждает того, что когда-либо человек сразу превратится в такое социальное существо, у которого по сути не останется ничего личного.

Ознакомление с духовной жизнью ребенка, особенно с развитием его естественных интересов, откроет широкий путь любому воспитательному воздействию и тем самым ощутимо ослабит неистовство того трагического потока, который рождается и несетя на почве воспитания.

Но мы вовсе не хотим сказать этим, будто течение современной экспериментальной педагогики так высоко вздымает свою волну, что с ее высоты можно было бы преодолеть те трагические трудности, которые проистекают только из существующей системы воспитания. Поэтому пока нам нужно много, очень много трудиться, и кто знает, сумеет ли экспериментальная педагогика дать все то, чего от нее ждут.

ОТЧЕТ О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЖЕНСКОЙ ШКОЛЫ ОБЩЕСТВА «СИНАТЛЕ» ЗА 1915/16 УЧЕБНЫЙ ГОД

ЦЕЛЬ ШКОЛЫ

Еще до открытия школы педагогический персонал должен был прийти к согласию относительно цели школы и плана своей

NB Ради чего открывает-ся школа? Этот вопрос должен стоять во главе угла у всех, кто решил посвятить себя созданию инновационных школ. Увы, эта банальная истина часто остается за кадром.

основе памяти. Потому и происходит, что школьное воспитание оказывает лишь поверхностное воздействие на все существо чело-

NB Повторим вслед за Уз-надзе, что современная школа свое главнейшее на-значение видит в передаче знаний. Придет ли время, когда подобная характери-стика школы превратится в достояние истории? А пока... Все как в том самом 1916-м, все «та же дрессурная» характеристика целей школы в массовом обыденном сознании. По-прежнему интеллектуализм школы выступает как ее наипервейшая характе-ристика. И дело тут не в самой школе, а в тех соци-альных ожиданиях, кото-рые общество предъявляет к школе, превращая ее в институт дрессуры, зуб-режки, рабского послуша-ния.

деятельности. И уже с самого начала выяснилось, что между учителями в этом отношении возможна полная со-лидарность.

Современная школа у нас и в других местах свое главнейшее и в большинст-ве случаев единственное назначение ви-дит в передаче знаний. А знания в этом случае почти всегда закрепляются на основе памяти. Потому и происходит, что школьное воспитание оказывает лишь поверхностное воздействие на все существо чело-века и если что-либо и вырабатывает, то опять же лишь расширяя круг знаний и памяти. Это обстоятельство объясняется неоправданным интеллектуализмом со-временной школы. Поэтому необходи-мо, чтобы цель воспитания не ограни-чивалась пределами одной лишь памяти и знания, а была направлена к природе человека. По убеждению современной психологии, центр нашей душевной сферы бесспорно составляет воля, и по-этому воспитание должно быть нацело-но на развитие воли.

Кроме этого общего соображения, безусловно заслуживает внимания го-лос, раздающийся со стороны дейст-вительности нашей жизни, который настоятельно требует людей со стойким характером. Таким образом, главнейшая цель, служению которой наша школа должна быть по-стоянно готовой, состоит в воспита-нии характера.

УЧЕБНЫЕ ПРЕДМЕТЫ

Согласно утвержденным планам в классах преподавали следующие предметы: Закон Божий, грузинский и русский языки, счет, рукоделие, пение, рисование, чистописание и, кроме того, в первом классе — историю Грузии и первоначальную географию. По предложению заведующего школой и с согласия правления было решено: в первые же месяцы ввести описание Родины в первом и в старших подготовительных классах, а обучение французскому языку и ваянию — в первом¹. Это намерение, с одним исключением, скоро было приведено в исполнение: ввиду технических трудностей (теснота помещения и отсутствие преподавателя) уроки по ваянию, несмотря на его огромное значение для наших целей, пока еще не введены, а описание Родины... из-за отсутствия соответствующего учебника ограничилось обучением элементарной географии Грузии.

ГЛАВНЕЙШИЕ ПРИНЦИПЫ

которые легли в основу обучения-воспитания в нашей школе, следующие.

Существенная цель обучения каждому предмету состоит в углублении и развитии разума ребенка. Поэтому оно обязательно должно проводиться в соответствии с психологией мышления. А мышление или полный логический акт, по утверждению современной психологии, делится на пять ступеней: 1) видение той трудности, которая препятствует пониманию того или иного факта или явления; 2) детальное определение и толкование этой трудности посредством анализа фактов или явлений; 3) возможные соображения, направленные на решение проблемы; 4) выведение из полученных соображений необходимых заключений для проверки их истинности; 5) другие наблюдения, окончательно оправдывающие или отвергающие принятое соображение.

Отсюда логически вытекает: 1) необходимость способности наблюдения и проницательности, без которой нельзя ни заметить трудность, ни тем более решить ее; 2) необходимость знания законов и природы фактов или явлений, следовательно, научного образования и 3) необходимость навыка проверки истинности знания или сделанного вывода.

Первое условие зависит от того, с каким интересом относится ребенок к учебному предмету. Когда он заинтересован, то, очевидно, внимательно следит за всем, что ему дают. Сегодняшняя школа обращает мало внимания на это обстоятельство, и когда она обучает ребенка тому или иному предмету, главным образом руковождает будущими интересами человека: когда ребенок вырастет, ему нужно будет владеть правильной речью или счетом, полагает она, и поэтому снабжает его грамма-

NB *В школе при обучении исходят из того, что потребуется, когда ребенок вырастет, и забывают порой о том, что требуется, когда ребенок растет. А требуется создать мотивацию ребенка к обучению с учетом его личностного развития.*

Без этого ребенок обречен на формализованное обучение, при котором знания складываются в рюкзак за плечами и сбрасываются как чужая ненужная вещь. Нам нужно обучение на рост личности, а не только на вырост.

тикой и отвлеченными арифметическими сведениями. Но ребенок живет моментом и увлечен интересами момента, отдаленный интерес ему непонятен и потому неактуален. Следовательно, обучение должно быть связано с интересом этого момента и исходить из него. Только лишь так можно просветить разум ребенка и выработать у него проницательность и способность наблюдения.

Второе условие логического акта требует расширения и углубления знания. Когда проблема носит математический характер, например надо решить задачу определенного типа, должны быть изучены всякие типы задач, если хотим, чтобы оправдалось наше соображение относительно данной задачи.

Но углубление и расширение знания никогда не сможет смириться с такой подачей выхваченных из различных предметов и не связанных между собой сведений, которую практикует современная школа: сегодня на уроке русского языка ребенка учат одному, на уроках грузинского — другому, на уроках истории — третьему и на уроке географии — четвертому. Потому и происходит то удивительное явление, что если на уроке истории потребовать от ребенка знание, приобретенное на уроке географии, он часто ничего не может сказать. Очевидно, что такое расчленение объекта знания вместо усвоения многих объектов в конце концов не дает сносного знания даже одного.

Было бы естественнее и целесообразнее избрать совершенно иной путь: по возможности один и тот же объект должен рассматриваться параллельно при изучении разных родственных дисциплин. Например, когда на уроке русского языка беседуют о зиме, того же самого должны касаться и на уроке грузинского языка, об этом же должна идти речь на уроках естествознания и географии, на каждом из уроков — со своей точки зрения. Этот принцип — принцип концентрации, как видно из нашей программы, мы всегда старались провести в жизнь.

Третье условие логического мышления заключается в том, чтобы как-нибудь избавиться от той естественной лености, которая проявляется в мышлении и потому часто делает наше сознание ареной для непроверенных сведений и взглядов.

Согласно этому принципу совершенно недопустим тот метод обычного опроса, который господствует в сегодняшней школе. Когда ребенок отвечает, он смотрит на учителя; если этот последний согласен с ответом, ребенок удовлетворяется этим; он

совершенно не проверяет и не взвешивает правильность, полноту своего ответа по существу. Возможно, ему самому ответ не кажется правильным, но если учитель его не поправляет, то он и сам не станет утруждать себя правильной оценкой своего ответа. Это обстоятельство постепенно убивает в ребенке способность критического мышления и самостоятельность оценки. Наша же школа, насколько это по силам нашим учителям, стремится, чтобы сказанное ребенком сразу же исправили сами же учащиеся, если им не представляется правильным ответ товарища или их собственный ответ. Поэтому наши учителя стараются не высказывать своего мнения о полученном ответе до тех пор, пока дети в процессе совместного осмысления и посредством критики не убедятся в правомерности их мнения.

Помимо углубления и расширения знания и разума каждый учебный предмет имеет и общее воспитательное значение. Этому обстоятельству очень редко уделяют внимание, и преподаватель предмета остается доволен, если заставит ученика изучить нужные ему сведения или научит его чисто и грамотно писать. Когда же интересы усвоения знаний и общего воспитания сталкиваются, он отдает предпочтение первым. Таким образом, он отстраняет внимание от цели обучения и забывает о большом общевоспитательном значении самого процесса. Нашего же учителя особенно интересует воспитательное значение процесса обучения, и, когда это необходимо, в некоторых случаях результат учебы приносится в жертву воспитательному значению процесса обучения.

Именно по этой причине уроки физических упражнений, пения, рисования и особенно рукоделия главным образом оцениваются настолько, насколько они имеют общее воспитательное значение. Поэтому обычное правило обучения рукоделию, которое сводится к цели механического усвоения, т.е. изучению кройки и шитья, наша школа считает недопустимым. Исходя из этого соображения, на уроках этого предмета учитель подробно знакомит своих учеников с теоретическими, экономическими и географическими сторонами материала, с которым приходится работать детям, и в то же время выбор работы по возможности (согласно принципу концентрации) подчиняет урокам других предметов. Последовательное осуществление этого правила пока что производилось настолько, насколько это было возможно с детьми восьми, девяти, десяти и одиннадцати лет.

Обходить принцип наглядности до сих пор считается педагогическим преступлением. Но наглядность, опирающаяся только на зрительное восприятие, не есть подлинная наглядность. Зрение только показывает нам, что есть предмет, но каков он по существу и в каких взаимоотношениях он с другими явлениями, и почему он именно такой, а не иной, — этого зрение не в состоянии объяснить. Недостаточна, следовательно, простая зрительная наглядность, нужна так называемая интенсивная нагляд-

ность, которая знакомит с предметом не только посредством зрения, но и посредством наблюдения за его действием и отношением к другим предметам. Для достижения этой цели огромное значение приобретает ручной труд в сочетании с учебными предметами...

В основе ведения письменных упражнений в нашей школе лежит следующий принцип. Мы исходим из той очевидной психологической истины, что как только то или иное представление, та или иная идея ставятся, сразу же возникает стремление к их выражению.

Достаточно человеку иметь ясное понятие, чтобы он тотчас же начал искать слово и стал действовать, чтобы поделиться этим понятием с другими. Пока понятие туманно, человек и не пытается его передать, да и не может этого сделать. Поэтому тот, кто желает развить свою речь, с самого же начала должен обязательно разработать круг понятий и представлений и стремиться к их углублению и развитию. Пока учитель не вызовет в сознании учащихся ясные понятия, до тех пор он не должен требовать, чтобы ребенок выразил их словесно. Упражнения в словесном выражении, следовательно, должны проводиться только в рамках круга ясных идей. Обычно же это происходит не так. Часто ребенку прочитают непривлекательный и неинтересный для него рассказ, а потом требуют, чтобы он написал содержание этого рассказа. Тот, кто понял содержание или даже заинтересовался им, естественно, сумеет и хорошо его написать, тот же, кто не смог понять, ничего не сможет сделать и, таким образом, привыкнет пользоваться неуместными и невыразительными словами для передачи смутных мыслей. Да и что должен делать ученик, которому нечего сказать, а его тем не менее заставляют говорить. Ясно, что упражнения такого рода никогда не разовьют способности излагать мысли.

Поэтому наши учителя сначала стремятся выработать у детей круг представлений и только затем требуют от них в письменном виде высказать то, что их заинтересовало, и то, что они поняли и ясно представляют себе. Или же сначала пытаются узнать, что именно ясно и какие идеи интересуют детей, и только потом требуют от них написать то, что им ясно и интересно. Поэтому наши дети часто пишут из сферы своих личных переживаний, да и то только о том, что особенно привлекло их внимание и вызвало интерес. В основе таких письменных упражнений лежит самостоятельное, свободное творчество ребенка. Письменные упражнения такого рода были введены у нас только в первом и старшем подготовительном классах.

Однако сам интерес к самостоятельному высказыванию мысли несомненно требует достаточно богатого словаря; свободное письмо само по себе не сможет создать такой словарь, следовательно, нужна особая забота об обогащении словаря. С этой целью педагогический совет решил обязать каждого ученика завес-

ти специальную тетрадь, в которую он должен был вносить каждое вновь приобретенное слово. Учителя же, со своей стороны, постоянно должны были следить, чтобы ученики как можно чаще употребляли эти новые слова как письменно, так и устно.

В жизни человеку приходится выражать не только интересные для него собственные мысли. Нужно также, чтобы он был наделен способностью объективно и правильно передавать чужие мысли и слова. Поэтому наряду со свободным письменным творчеством нашим ученикам приходится, даже еще чаще, передавать также содержание прочитанных книг и рассказов...

Осуществление всех названных целей прочно связано с той общей атмосферой, которая должна быть в учебном заведении. Педагогический персонал руководствуется убеждением, что сердце и сознание ребенка должны быть открыты всему тому, что ему предлагают. Атмосфера воспитания должна быть установлена на почве доверия и любви. Это старая истина, но на пути ее осуществления стоят труднейшие преграды.

Именно сознание необходимости создать такую атмосферу и побудило нас изъять из нашего учебного заведения все, что противостояло этому. Это прежде всего оценка знаний посредством цифр. Мы согласились с тем, что отметка как итог оценки всегда носит субъективный характер и, как таковая, всегда порождает непонимание между учениками и учителями. И как бы там ни было, сама оценка выносится учителем, который исходит как из полного знания предмета, так и из будущих интересов ребенка. Ребенку же как то, так и другое непонятно, и потому в большинстве случаев он остается недоволен. Если не принимать во внимание другое известное соображение, эта сторона оценки достаточна для того, чтобы поколебать почву доверия и установить в школе атмосферу недовольства и неприязни. Поэтому педагогический совет постановил, насколько это будет возможно, изъять из употребления всякого рода оценку — цифровую либо словесную. К примеру, поскольку обязательно, чтобы как ученик, так и его учитель и родители знали, над чем именно ребенку нужно работать с особой энергией, наши учителя в своих тетрадях всегда отмечали, чего не знает тот или иной ученик и по какой причине. Например, ученику труден устный счет по той или иной причине, в тех или иных пределах и др. Словом, наши учителя стремились обойти всякого рода оценку. Перед каждым педагогическим заседанием заведующий учитывал все эти сведения и то, что ему казалось важным, отмечал в своей общей книге, чтобы, когда сочтет необходимым, дать совет как самому ребенку, так и его родителям. Раз в полгода сведения обо всех успехах их ребенка в письменном виде направлялись всем родителям. Такие сведения в первый раз рассылались на Рождество, а во второй — после окончания учебы, в мае...

Если цель воспитания должна быть направлена на выработку характера ребенка, то, очевидно, его объектом должны быть

не только интеллектуальные силы, а вся его природа. Современная же школа устроена так, что ее интересуют только интеллектуальные силы ребенка, и она направляет только их. Она удовлетворяется только теми силами, которые проявляются на уроках того или иного предмета. Вся основная масса духовных сил остается вне воздействия школы. Очевидно, что школа, которая оказывает свое воздействие лишь на ничтожную часть человеческой природы, не сможет формировать характер целиком. Для нашей цели, следовательно, нужно создавать такие условия, которые требуют приведения в действие не только интеллектуальных сил, а всей природы ребенка, чтобы стало возможно всесторонне направлять ее. Стало быть, кроме предметных уроков надо было устроить мастерские разного рода, где дети могли бы проявить многие новые силы, но зато сознание данной задачи постоянно заставляло нас со вниманием относиться хотя бы к тем обстоятельствам, которые в какой-то мере выявляли целостную природу ребенка. Поэтому мы пытались по возможности облегчить условия общей жизни учеников внутри стен учебного заведения. В этом отношении оказать помощь нам могли паузы между уроками, и мы пытались в этих паузах создать условия общей жизни. С этой целью мы особенно использовали вторую перемену, и если на других переменах дети самостоятельно и по отдельности проводили время, то на второй постоянно устраивали общую игру. Играли под руководством учителя и часто с его участием, и это безусловно вносило оживление в школьную жизнь. Игры, особенно зимой, выбирались методически и проводились систематически. Выбирали такие игры, которые больше развивали духовные силы детей, чем физические, например, способность наблюдения, сообразительность, быстрое принятие решения, смелость.

САМОУПРАВЛЕНИЕ

Важнейший вопрос в жизни школы — это вопрос дисциплины. Ее место в организации школы полностью зависит от тех целей, которые намечает школа. В школе интеллектуализма, видящей свое назначение лишь в передаче знаний, дисциплина состоит только в установлении таких условий, в которых преграды внешнего характера не мешают учебе. Дети должны вовремя приходиться в класс, чтобы не мешать другим да и самим не отстать; они не должны шуметь и должны со вниманием овладевать тем, о чем им говорит учитель, добросовестно выполнять все задания и др. Словом, дисциплина в такой школе играет лишь вспомогательную роль. Она скорее носит отрицательный, чем положительный характер...

Однако если школа уделяет большое внимание и развитию характера, то и дисциплине придается иное значение. В этом случае ее роль возрастает настолько, что она остановится силь-

NB *Идея Узнадзе о дисциплине как ключе к формированию волевого произвольного поведения личности ребенка по существу открывает путь к генезису развития воли в школе, а также к истокам воспитания характера.*

Чрезвычайно важно, что дисциплина понимается как первый шаг к самообладанию личности, а не как внешнее принуждение. В первом случае из дисциплины порождается волевой характер человека; во втором случае возникает пассивная, безропотная, бесцельная личность, живущая по формуле «что изволи-те».

Если ученик нарушит это требование, он будет наказан. Таким образом, положение таково: ребенок вынужден вести себя так, а не иначе не потому, что это кажется ему лучшим, а потому, что этого требует учитель. В жизни же человеку приходится действовать самостоятельно, и сильной волей обладает тот, который сам намечает цели и сам же сознательно подчиняет этому свою волю. Вот почему школа должна создавать такие условия, чтобы ребенок сам сознательно ограничивал себя, свои желания. Таким образом, дисциплина только тогда будет иметь максимум воспитательного значения, когда дети сами рассуждают о том, как им вести себя в школе и почему именно так, и сами же стремятся провести в жизнь свое осознанное решение.

Именно эти соображения придали нашему коллективу решимость осуществить этот принцип. Но мы знали, что введение самоуправления должно было осуществиться постепенно и с достаточной осторожностью...

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

В программу школы внесли уроки пения и рисования. Пение является обязательным для всех предметом, а те, которые проявят особую способность, должны войти в хор, который под руководством учителя изучает различные песни. Если на обязательных уроках к пению приучаются все, то целью хора является ознакомить детей с профессиональным исполнением песен.

нейшим педагогическим средством. Известно, что дисциплина упражняет волю ребенка. Он привыкает ограничивать себя, вынужден сдерживаться и вести себя не только в соответствии со своими желаниями в любой момент, а согласно требованиям учителя; он подчиняется важным интересам — своим или чужим. Так ребенок привыкает подчинять свою волю и свободн- ся управлять. В этом отношении важное воспитательное значение дисциплины бесспорно.

Наша школа оценивала дисциплину именно с этой точки зрения. Но такая оценка с самого начала обязывала нас не переносить дисциплину в наше учебное заведение в ее обычном виде, а внести в нее соответствующие изменения. Сегодняшняя школа требует от учеников соответствующего поведения, определенного порядка, например со вниманием сидеть на уроках.

Уроки пения, по возможности, связываются с уроками других предметов (языков), так что, когда только это возможно, изученное на грузинском или русском языках стихотворение, переложенное на простой мотив, ученики исполняют в пении...

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА

Наконец, следует отметить еще одно мероприятие, которое одинаково касается обучения всем предметам. Вообще ученики в классе работают только под наблюдением учителя, и когда этот последний им предоставляет свободу, они большей частью бросают работу и каждый поступает по своему желанию. Они совершенно не приучены к той внутренней дисциплине, которая сокрыта в самой работе, и поэтому их сдерживает только внешняя, основанная на авторитете учителя и страхе дисциплина. Это наша школа считает ненормальным положением, и потому она пытается как-нибудь приучить детей к самостоятельной и свободной работе. Для этого, согласно решению педагогического совета, учителя в некоторых случаях вообще выходят из класса, чтобы ученик имел возможность привыкнуть к самостоятельной работе. Такая практика в нашей школе пока что не причинила никакого вреда делу обучения-воспитания. Наоборот, когда тот или другой учитель был вынужден пропустить уроки, достаточно было руководства из другого класса, чтобы класс все-таки делал свое дело и не терял времени попусту. Интересно наблюдать, когда дети задают друг другу вопросы, каждый ответ оценивают критически, но особенно интересно, когда они самостоятельно прорабатывают новый материал.

ДОКЛАД ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЫ (представленный заведующим школой собранию правления)

История педагогической науки в Грузии делает свои первые шаги. Однако она настолько впитала в себя принцип сближения школы с жизнью, что он проник даже в сознание широкой общественности и, несмотря на краткость своей истории, уже стал бесспорным положением. Все остро переживают горькие уроки нашей жизни. Наша страна обильна и богата, наш народ достаточно способный и действенный, однако богатство страны служит благодеянию других и наш народ превратился в дойную корову. Что может вывести нас из такого положения? Народ видит спасение в просвещении и жадно припадает к этому живительному источнику! Однако избавления все-таки не видно. И вот, наше Общество тоже полагает, что наши школы совершенно не считаются с условиями реальной жизни; они не воспитывают в достаточной мере вооруженных для жизни людей, и что удивительного в том, что сдвинуть жизнь с мертвой точки до сих пор

не удастся. Наше общество нуждается в людях, оснащенных агрономическими, техническими и коммерческими знаниями и воспитанием. Вот общее требование нашей широкой общественности.

Но этот путь, путь профессионального образования-просвещения, бесспорно опасный путь. Мы знаем множество примеров, когда грузин изучил агрономию, коммерчески образован, но, несмотря на это, на протяжении всей своей продолжительной жизни ни разу не попытался применить свои знания в практике. Бывали случаи, когда он становился на путь учительской профессии, но вести деятельность на агрономическом поприще или вовсе не пытался, или же попытался, но совершенно безрезультатно. В то же время имеются и такие случаи, когда человек получил педагогическое или юридическое образование, но благодаря стечению обстоятельств предпочел агрономическую деятельность и дело вел довольно плодотворно. Очевидно, что дело не только в образовании.

Если бы человек был *tabula rasa*, как думал Дж. Локк, то дело предстало бы совершенно иначе. Однако провидение не плотник, который обрабатывает рубанком доски. Нет, оно создает заданных определенным образом людей, в сущности которых с самого же начала посеяны семена их будущей личности. И тот, кто по своим естественным диспозициям агроном, никогда не сможет под воздействием образования превратиться в педагога.

Стало быть, необоснованно с самого же начала направлять маленького ребенка по пути профессионального образования. Проблема была бы решена, если бы на сегодняшний день психология была в состоянии исследовать естественные диспозиции того или иного лица и сообразно с этим показать им путь, соответствующий профессии. Но в сегодняшних условиях ограничивать всех без разбора рамками одной или нескольких профессий было бы бесплодной тратой национальной энергии, да и на плечи самих этих личностей мы взвалили бы непосильную ответственность...

NB *Опасность раннего профессионального образования сегодня еще более резко угрожает образованию, чем во втором десятилетии нашего века. На моей памяти название диссертации «Профессиональная ориентация к шахтерским профессиям в старших группах детского сада». Это было бы смешно, если бы не было так грустно.*

Принятие принципа сближения школы с жизнью вовсе не означает обязательного признания профессионального образования. Наоборот, разве не бывает, что профессиональное образование поставлено так, что оно готовит человека не к жизни, а лишь для одной профессии. Но жизнь не исчерпывается профессией, она — обширная и многообразная действительность, и к ней ближе будет тот, кто развивает все свои главные жизненные силы, чем тот, кто готовится только к одной профессии.

Кроме того, знание-слепое орудие, которое само по себе непригодно. Оно становится действенным только в руках живого человека, само по себе оно не имело бы никакой цены. Следовательно, сначала нужно думать о воспитании самого человека, который в дальнейшем сумеет пользоваться всякими знаниями; необходимо сначала заботиться об общем образовании и лишь после этого, на его основе ковать оружие профессионального знания...

Если нам чего-то недостает, так это прежде всего активного характера. В руках того, кто не обладает таким характером, и профессиональное образование будет мертвым богатством, а для того, кто в избытке наделен таким характером, приобретение профессионального знания — дело двух дней...

Это нельзя считать односторонностью. Современная психология защищает приоритет воли и характер считает той основой, на которой формируется вся личность человека, характер связывается как с работой чувств, так и с работой разума, и развитие целостной личности, таким образом, становится возможным только на его основе.

Сама сущность жизни исчерпывается культурным творчеством. Принцип же творчества — воля. Следовательно, цель подготовки человека к жизни осуществляется в развитии воли.

Однако посмотрим, каковы необходимые моменты приведения в действие воли. Воля внутренняя сила, она проявляется обязательно в воздействии на объект. Недовольство и неугомонность, как говорил Шопенгауэр, сердцевина ее существования. Она борется с объективной действительностью и ставит целью ее изменение. Но между объективной действительностью и волей есть только один путь, и воздействие одной на другую возможно только этим путем. Этот путь — наш физический организм. Когда этот путь поврежден, то и движение воли задерживается, когда он цел, то с его стороны не приходится ждать каких-либо препятствий.

Действительно, воля требует продолжительного напряжения энергии; больной организм в этом отношении является непреодолимым препятствием; больной и слабый человек не выносит продолжительной и энергичной работы. Принятие решения и особенно его выполнение уже явно связывается со здоровьем организма и его состоянием.

Отсюда проясняется та задача, которую должно возложить на себя полноценное педагогическое учреждение. Физическому воспитанию в школе должно быть отведено особое место. В больших городах Европы внесение физических упражнений совершенно необходимо, тамошняя жизнь начинается в четырех стенах комнаты и кончается в комнате. У нас же большинство учеников или деревенские ребята, или же в самом городе почти никто не лишен укрепляющего воздействия собственного, достаточно большого двора.

Дело в том, что работа в комнате в течение четырех-пяти часов существенно противоречит естественным силам ребенка, и для того, чтобы ослабить это пагубное влияние классной работы, безусловно необходимо использовать физические упражнения. Кроме того, особое значение имеют те психические свойства, которые улучшает и укрепляет физическое упражнение. Известно, что смелость и быстрота решения нигде так не развиваются, как во время физических упражнений. И само господство над собственным организмом, который по существу своему непокорен и пассивен, вырабатывается лишь во время физических упражнений, и эта способность управлять своим организмом является главным моментом в процессе развития воли человека.

Но особое значение физические упражнения будут иметь в жизни будущих матерей. Очевидно, что план нашего учебного заведения отведет достаточно места физическим упражнениям учащихся. Игровое поле и гимнастический зал будут обязательными атрибутами нашей школы.

Однако физические упражнения, которые тренируют силы организма человека, — лишь одна сторона заботы о благоденствии организма. Она обязательно должна быть пополнена сознательным и научно обоснованным знанием элементарных условий здоровья человека. Особое значение такое знание приобретает для будущих матерей. Отсюда вытекает необходимость обучения элементарной гигиене, которое послужит венцом заботы о физическом организме.

Однако бывают случаи, когда при здоровом и сильном организме воля все-таки несет на себе отпечаток слабости. Здоровье лишь необходимое условие для беспрепятственного приведения в действие воли, но активность самой воли оно, конечно, не может обеспечить.

Первая и очевидная сторона воли — ее сила. Эта сила воплощается в двух формах — в пассивной и активной. Свойство характера немцев, которое легло в основу их сильной культуры, это то настойчивое стремление к осуществлению однажды намеченной цели, которое не может уничтожить никакое препятствие и никакая трудность. Постоянная, неугасаемая трудоспособность, самозабвенный труд даже в таких случаях, которые сами по себе должны убивать желание человека трудиться, выполнение незначительных дел с такой же серьезностью, как великих дел, — вот что укрепило непоколебимое, как скала, здание культурной жизни немецкого народа...

Правда, сила характера человека лежит в недрах его биологического естества, и потому она врожденное свойство, но именно поэтому и несмотря на это особо следует заботиться (в процессе воспитания) о создании таких условий, которые обеспечивают осуществление максимального уровня этого врожденного свойства. Когда школа устроена таким образом, что ребенок не может до конца выполнить возложенную на него обязанность, тог-

да его воле не удастся проявлять максимум энергии и поэтому она слабеет. Но как избавиться от этой опасности? Если принцип развития воли заключается в ее упражнении, мы должны подобрать такой воспитательный материал, который надолго приведет в действие силы ребенка и сохранит проявленную энергию на высшем уровне до завершения дела. Современная школа обращает мало внимания на психологию ребенка и часто требует от него такое, что выше сил ребенка, да и не соответствует его желаниям. Ребенок с отвращением делает неинтересное и непонятное для него дело и, если удастся, прекращает.

Но человеку приходится жить и действовать не в природе вообще, а в природе своей страны. Он постоянно имеет дело с конкретной природой. Очевидно, что школа должна знакомить ребенка именно с этой конкретной природой, т.е. родной природой, однако какой бы конкретной ни была природа, она все-таки подчиняется законам общим, и именно поэтому невозможно знакомиться только с природой родной страны, без познания сущности природы вообще. Созерцание природы, следовательно, подразумевает одновременно общее и частное. Ясно, что примирить эти два принципа школа сможет только тогда, если отечественное природоведение будет той главной основой, на которой потом будет воздвигнуто общее естествознание. Стало быть, в нашей школе родная природа должна стать той основой, на которую будет опираться изучение общих законов природы.

Другая сторона действительности, в рамках которой развертывается творческая воля человека, сам человек. Когда мне неизвестна сложная природа человека, тогда мое воздействие на него есть воздействие, направляемое наугад. Очевидно, что для нас, вся жизнь которых строится на основе взаимоотношений с другими людьми, познание природы человека наиболее важная задача, и удивительно, что мы до сих пор не осознали эту непреложную истину: психология в сегодняшней школе чувствует себя так, как падчерица в доме мачехи. Это ненормальное положение, которое, безусловно, возникло на почве недоразумения, современная школа обязательно должна его исправить и изучению психологии отвести подобающее ее значению место.

Если это относится ко всем школам, то что же можно сказать о женском учебном заведении? Да и что из себя будет представлять мать, которая не будет иметь представления о психологии ребенка; как такая мать может воспитать своих детей?

Организованная таким образом школа проявит достаточную заботу как о физическом организме ребенка, который является необходимой основой сильного характера, так и об активных и пассивных формах силы его воли.

Но сильная воля — обоюдоострое оружие: она может стать основой творческого начала и обогащения культурной жизни, но может стать и орудием ее разрушения. Дело в том, какова эта воля по своей направленности. Если она направлена антисоциаль-

но, то ее действие превращается в средство разрушения культуры; когда же она носит нравственный характер, она может стать орудием построения культурной жизни. Вот еще одна новая задача, возникающая перед каждым учреждением, основанным на рациональной педагогике: оно должно заботиться о воспитании нравственно и социально направленной воли.

Во французских и английских школах нравственное воспитание исчерпывается уроками морали, у нас же оно главным образом возлагается на уроки религии. Однако по существу ни один из этих путей не достигает цели. Сама же нравственность — дело воли. Поэтому, если воля самостоятельный поток в психической сущности человека, то очевидно, что развитие умственных сил не сможет оказать на нее непосредственного воздействия.

Воля, по убеждению современной психологии, действует под сильным влиянием чувств. Поэтому, видимо, достаточно вызвать взволнованность определенного направления в сфере чувств, чтобы и воля направилась по соответствующему пути. Следовательно, проблема нравственного воспитания в конце концов становится проблемой воздействия в сфере чувств.

Такая постановка вопроса придает практике воспитания уже достаточно определенное направление. Понятно, что нравственные принципы в существе человека должны возникать не только путем разума. Они должны переходить в святую святых индивида, в царство его чувств, и при их содействии войти в плоть и кровь. Только в связи с такими сильными чувствами нравствен-

NB *Уроки морали. Уроки патриотизма. Уроки нравственности. Все это дань голому вербализму в школе.*

Когда мы избавимся от бесплодных усилий, нацеленных через рассказ о нравственности добиваться нравственности? Тогда, когда поймем, что личность рождается поступками, а не нравочеченями.

ные принципы могут стать нравственной силой, заставить волю действовать и работать в определенном направлении. Уроки же морали в их обычном виде, вне сферы чувств, вызывают изменения только в области разума. Поэтому они никогда не приносят ожидаемого результата.

Но как могут нравственные идеи воздействовать на вотчину чувств? Факт, что человека связывает с действительностью двоякое отношение: одно — интеллектуального характера, другое — чувственного. Когда перед нами научно объясненная действи-

тельность, мы воспринимаем ее глазами разума; когда же предметом наших переживаний становится какой-то эпизод жизни, то мы постигаем его чувством и переживаем интуитивно. Поэтому философский, научный трактат вызывает холодную и спокойную работу человеческого интеллекта, а переживание художественного произведения становится поводом для волнения чувств. Это соображение проливает истинный свет на одну сторону проблемы нравственного воспитания: если правда то, что пережива-

ние только художественного произведения вызывает волнение наших чувств, тогда посредством только художественных произведений воспитатель может воздействовать на волю ребенка.

Если существует настоящая детская литература по искусству, которая содержательно насыщена нравственными идеями и в то же время соответствует психологии нравственного развития, очевидно, что только таким образом можно будет нравственные идеи связать в его существе со сферой чувств и тем самым идею сделать силой... Однако идея, которая посредством литературы по искусству превращается в силу, должна находить необходимую почву там, где у нее будет арена для действия.

Отсюда прямо вытекает необходимость расширения жизни школы до того уровня, когда дети будут иметь как можно больше возможностей для выполнения своих нравственных принципов на практике. Школа — это маленькое общество, которое ведет довольно сложную общую жизнь, но обычно сами члены этого общества не принимают никакого участия в упорядочении своей общей жизни. Если бы не это, то сколько было бы у молодого человека случаев провести в жизнь свои вновь приобретенные принципы и, таким образом, под воздействием постоянной тренировки навсегда привить их своему характеру. Ясно, что интересы нравственного воспитания категорически требуют осуществления в учебном заведении разумных форм самоуправления.

Таким образом, воспитательное чтение истинно художественных произведений, подобранных с учетом психологии нравственного развития, и самоуправление как почва для практического нравственного действия — вот тот путь, который непременно ведет к созданию нравственного характера.

Но пережитые и усвоенные на этом пути нравственные принципы нужно увенчать, и это может иметь место лишь в результате их систематизации и изучения. Следовательно, на последней ступени школы обязательно должно быть уделено достаточное место систематическому теоретическому изучению нравственности, т.е. обучению этике...

Объективная действительность представляет собой неиссякаемый источник тайн и неожиданностей. Для того чтобы быть всегда готовым оказать на нее нужное и результативное воздействие и изменить ее согласно своим намерениям, необходимо проникнуть в законы ее природы, знать законы ее изменений. Нужно в каждом отдельном случае уметь быстро рассуждать и находить выход. Там, где сознание подавлено, там, где не знаешь, как воздействовать на объективную действительность, какой бы сильной ни была потенциально твоя воля, все же не сумеешь заставить ее действовать и если все-таки станешь на избранную наобум дорогу — все равно бесплодно растратишь свою выжатую до предела волевою энергию. Конечно же, разум служит глазами воле, и без него воля остается слепой и бездейственной.

Но для завершенности воли недостаточно только остроты ума или способности суждения, непременно нужно также глубокое знание той сферы действительности, где приходится действовать нашей воле. Способность суждения не только формальная сторона нашего мышления, одинаково справляющаяся с любой поставленной перед ней задачей. Кто не знает, что глубоко мыслящий философ может растеряться и не решить незначительного вопроса бухгалтерии, в то время как поверхностно мыслящий в других вопросах бухгалтер, обладающий достаточным знанием своего предмета, в этом случае нанесет поражение философу одним росчерком пера. Способность рассуждать тесно связана с тем материалом, на котором она тренируется и распрямляет свои крылья вместе со знанием природы и законов этого материала. Итак, полнота воли требует одновременно и знания и способности суждения.

Однако проблема проявляется именно здесь: каковы те сферы, на которых должен развиваться наш разум? Жизнь человека состоит в воздействии на объективную действительность. Наша внутренняя воля воздействует на пассивные формы внешнего, и культурное творчество строится и углубляется только в таком воздействии.

Стало быть, дело состоит в выяснении природы внешнего. Если воле приходится воздействовать лишь на последнее, значит, и разум должен проникать в тайны его природы, чтобы выполнить роль глаз воли. Ведь другой роли у него нет!

Внешнее нашей активной сущности двояко: объективный мир или человек в своих разного рода сложных взаимоотношениях. Природа совсем недавно проникла в стены школы. Отрицательное отношение средних веков к природе не осталось безрезультатным для истории ее познания, но пробудившийся во время Ренессанса интерес к природе стал прочным фундаментом возрождения и процветания науки. В 19-м веке она уже праздновала триумф своей победоносности. Естествознание ворвалось в царство современной культурной жизни таким мощным потоком, что трудно было найти такую культурную ценность, которая бы не проникла корнями в удобренную им почву и не дышала бы его атмосферой. Что после этого удивительного в том, что в 19-м веке никто не мог считаться культурным и образованным человеком, не обладая хотя бы элементарными естественнонаучными знаниями. Именно поэтому естествознание проникло и в школу и там постепенно заняло подобающее своему значению место. Современное мышление уже совершенно освободилось от пут суеверия средних веков, и очевидно, что активность человека проявляется в его воздействии на внешнюю природу. Так что же нам может помешать направить умозрение ребенка на тайны природы? Лишенная естествознания школа была бы фабрикой производства людей с хромой волей, которые во время решения проблем,

возникающих в борьбе с природой, были бы вынуждены сложить оружие.

Но сущность жизни людей не исчерпывается лишь психологией. Их взаимоотношения социального и политического характера подчиняются собственным особым законам, и человеку именно на социальной и политической почве приходится развешивать свою волю. Очевидно, что одна из главнейших задач школы — это раскрытие и освещение законов социальной и политической жизни перед умственным взором детей. В сегодняшней педагогике вопрос гражданского воспитания считается одной из важных проблем, и если он отождествляется с воспитанием нравственной воли, то проблема политической действительности лишь настолько касается воспитания воли, насколько она связана с развитием умственных сил. А деятельность человека, куда бы она ни была направлена, обязательно касается явлений политической действительности. Какое бы ничтожное, каждодневное дело ты ни делал, все-таки постоянно вклиниваешься в сферу интересов другого, и это потому, что частного и отдельного в человеческом обществе вообще не существует, все многочисленными нитями связано между собой, и для того, чтобы твоя деятельность была осмысленной и осознанной, необходимо иметь ясное представление и здравое суждение в политической сфере действительности.

Школа не может безнаказанно игнорировать это требование, и очевидно, что к политическому образованию она всегда должна относиться с особым вниманием. Но политическая жизнь лишь одна сторона человеческих взаимоотношений, другая сторона является более сильной и важной — это социальная сфера. Она наиболее обширная почва, на которой действие начинается вместе с появлением человека и прекращается вместе с его смертью; она сложная и полная тайн действительность. Работа в этой сфере без подготовки и неосмысленно обрекает протекание культурной жизни в русле рутины и шаблона. Это верный признак торможения эволюции и поступательного движения. И если это так, очевидно, что школа, не относящаяся к социальному воспитанию с особой заботой, лишит личность, которую воспитывают к деятельности на жизненной арене, одного из наиболее острых оружий.

Наилучшим средством для познания свойств действительности политической и социальной жизни является историческая наука. Постепенный рост и становление, непрерывное эволюционное движение являются существенными свойствами этих сфер, и принятие их во внимание обязательно для проникновения в природу этой сложной действительности. Историческая же наука рассматривает жизнь человека именно в этом отношении, и потому мы говорим, что она наилучшее средство для познания указанных сфер действительности.

Однако история лишь закладывает фундамент для познания этих сфер жизни людей, но, конечно же, не может обеспечить ее совершенствование. С этой целью на фундаменте исторического познания обязательно должны быть воздвигнуты, с одной стороны, элементарное правоведение и, с другой — политическая экономия: первое — как средство социально направленного политического мышления и вторая — как почва мышления социологического. Таким образом, в школе обязательно с особым вниманием относиться сперва к обучению истории и лишь затем, на последней ступени — элементам правоведения и политической экономии. Таким образом, в школе будет обеспечено как познание свойств природы, так и особенностей общественной жизни.

Каждому человеку приходится жить на определенном уровне культуры. Для того чтобы его деятельность была плодотворной, он должен обладать достаточной прозорливостью ума, чтобы видеть особенности окружающей его культурной жизни.

Наша культура вообще сформировалась под мощным воздействием христианской веры. Это влияние было настолько сильным и далеко идущим, что нельзя найти ни одной сферы в нашей материальной и особенно духовной культурной жизни, чтобы она в большей или меньшей степени не носила бы христианскую окраску. Поэтому обучение религии, конечно, должно учитывать это обстоятельство. Его задача, следовательно, должна быть направлена не столько на укрепление религиозного чувства, сколько на религиозное познание. А вопрос воспитания самого религиозного чувства, по нашему мнению, скорее проблема общеметодологического характера, и потому его рассмотрение наряду с вопросами организации школы было бы неуместно.

Природа и человеческое общество имеют между собой постоянную связь. Учет этой связи и ясное ее познание, по нашему мнению, для созревшего человека является такой же необходимостью, как и изучение самой природы и жизни человека. В этом отношении география беспорно должна занимать большое место во всяком серьезном педагогическом учреждении. Ясно, что основой географического образования безусловно должна выступать география родной страны, так же как в основе общего естествознания и истории должны лежать естествознание и история родной страны. Таким образом, в рамках нашей школы должна быть представлена вся действительность. Но здесь она будет освещена лишь лучами отвлеченных понятий, а конкретное, живое лицо действительности для такой школы пока еще будет неизвестным. Очевидно, что этот пробел требует восполнения, и в этом отношении большую службу может сослужить только литература. Ведь литература — общее зеркало, которое отражает всю действительность, с какой бы стороны ее ни брать, и если фундамент всего образования должен быть заложен в род-

ной почве, очевидно, что родная литература должна предшествовать и подготавливать изучение общей литературы. Отношение между общим и частным здесь должно быть таким же, как и во всех других случаях: общее должно лишь углублять и освещать частное как носителя общих свойств.

Так заполняется круг материалов умственного развития. А каждый вид материала для умственного воспитания подразумевает и условия общего формального характера.

Таким общим формальным характером материала обладают язык и математика. Ясно, что и тот и другая, не считая другие соображения, хотя бы в этом отношении должны занимать большое место. Мы не будем касаться другой, педагогически важной стороны, которая характеризует обучение языку и математике и которая поэтому еще более обеспечивает их место в школьном курсе. Для нас сейчас достаточно и того, что было отмечено относительно их формальной стороны.

Если жизнь человека состоит лишь в развитии его воли, которое вызывает намеченные на физической и антропологической основе изменения, если жизнь является постоянным изменением таким образом существующей действительности, ясно, что для нее не все равно, к какого рода изменениям стремится наша воля, как преобразует она действительность. Сегодня каждый серьезно мыслящий человек знает, что природу человека, кроме всего прочего, характеризует и эстетическая потребность, и поэтому, что бы ни делал человек, на всем всегда стоит печать эстетического воздействия. И если необходима забота о рациональной стороне воли, ясно, что эстетическую сторону также не следует оставлять в тени. Поэтому в школе эстетическому воспитанию также должно быть уделено соответствующее внимание.

Мы не будем останавливаться на вопросе значения литературы, рисования, вокальной и инструментальной музыки, мы лишь отметим, что эстетический вкус человека углубляется и получает законченный вид не только в процессе творчества, но и в процессе эстетического наслаждения. Поэтому наряду с творчеством, которое ни в коем случае не должно быть копированием действительности, в школе большое место должно быть отведено также и урокам восприятия и понимания классических произведений...

Для примера рассмотрим живопись. Рисунок — осязаемое объективное выражение творческих намерений автора, его можно брать куда угодно и показывать кому угодно. Нет необходимости в том, чтобы исполнитель постоянно сопровождал его; его эстетическое переживание происходит независимо от автора. Именно поэтому мы думаем, что в школе обязательно должно быть уделено место классическим произведениям живописи. Удивительно, что словесное прекрасное с первых же дней основания школы проникло в нее, а переданная красками

эстетическая ценность лишь сегодня ищет там подобающее себе место.

Тот, у кого был случай наблюдать систему обучения и воспитания современной школы, обязательно обратил бы внимание на одно удивительное обстоятельство. Дело в том, что сегодняшняя школа свое важнейшее назначение видит в умственном развитии ребенка, и осуществить эту цель она предполагает путем передачи разных отраслей знания. Конечно, этот взгляд сам по себе не является неправомерным, наоборот, очевидно, что ум главным образом развивается упражнением на познавательном материале. Однако трудность начинается именно здесь, а современная школа именно здесь ставила точку. По ее убеждению, главная трудность уже преодолена, если выбор изучаемых предметов уже не вызывал спора. Поэтому, с одной стороны, была объявлена непримиримая война обучению классическим языкам и на их место требовали введения основ естествознания, а с другой стороны, поклонники латинского и греческого считали панaceей только эти предметы.

Когда борьба закончилась, противоборствующие стороны сложили оружие, полагая, что естествознание та волшебная сила, которую достаточно увидеть — и твое существо осветит луч счастья и радости. То, что это не так, видно хотя бы из того, что современная школа со своим естествознанием все-таки не смогла утвердить счастье и радость в этом мире. Предмет сменился, но школа осталась такой же. Видно, то, что считали решением проблемы, скорее было ее игнорированием. Мы полагаем, что все равно, какой предмет выбран для формального развития умственных сил. Дело в том, как осуществлять обучение избранному предмету, чтобы школа могла исчерпать все его воспитательное значение. Этот вопрос — вопрос методики, и поэтому лишь вскользь коснемся его.

Каждая отрасль науки носит систематический характер, она построена логически и в этом отношении не имеет никакого отношения к психическим свойствам человека, который ее усваивает и осознает. Поэтому в некоторых случаях труднопонимаемые места могут встречаться в начале науки, а более легкие — в конце или середине. Наука, таким образом, следует по правилу собственной логики и системы. Психологические правила в большинстве случаев не соответствуют логическим. Так как же нам поступить? Ребенок должен изучать науку, следовательно, должно следовать по ее системе. Но его психические силы стоят на другом пути. Вот — трудность, и дело заключается именно в преодолении этой трудности. Как примирить между собой закономерности логические и психологические? Ясно, что прежде всего следует выяснить, всегда ли одинаково отдалены друг от друга эти два пути или в некоторых случаях они сближаются. Я полагаю, что для логики взрослого человека должно быть все равно, получить сначала трудноусваиваемый материал или в

конце; когда он настолько развит, что легко одолевает и легкое, и трудное, тогда, конечно, идти по систематическому пути для него не представляет никакой трудности. Наоборот, он даже должен требовать этого, и это потому, что завершённое логическое мышление обязательно является и систематическим. Но когда логическое мышление еще не сформировалось, когда оно спотыкается о каждую простую трудность, то от него нельзя требовать полной систематичности.

Таким образом, очевидно, что противоречие между мышлением и научным систематическим суждением значительно больше заметно, когда логика человека еще недостаточно созрела, и менее — когда ее созревание завершено. Следовательно, надо исследовать, когда укрепляется наше логическое суждение и когда оно особенно слабо и неустойчиво...

Осознание этой психологической проблемы обязывает нас разделить школьный курс хотя бы на две главные ступени. Первая ступень должна соответствовать периоду слабого, отвлеченного логического суждения, вторая — периоду уже завершённого логического мышления. Исходя из этого изучение той или иной отрасли науки по систематическому правилу будет возможно только на второй ступени, а на первой, где ребенок мыслит конкретно, сведения, выбранные из различных отраслей знания, мы должны подчинить его конкретным интересам и давать только в соответствующем виде; только тогда будет его ум готов упражняться на предлагаемом познавательном материале, в противном случае его мышление не выдержит сложности предложенного материала и навсегда затупится...

Я заявляю, что высшая педагогическая мудрость действительно состоит в разумной умеренности, и эта мудрость выражается лучше всего вот в какой формуле: «развитие максимума духовных сил на минимуме материала». Материал, следовательно, должен быть минимальным, а результат упражнения на таком материале — максимальным. Это так, но это вовсе не означает, что надо свести все к одному предмету. Предметов, очевидно, должно быть столько, сколько тех сфер, в которых каждому человеку (кем бы он ни был) приходится действовать. Но дело в объеме каждого предмета. Когда ребенка знакомишь с природой, надо помнить, что в школе это нужно настолько, насколько тем самым вырабатывается способность созерцания природы. Для этой цели вовсе не нужно вносить в школьную программу мудрость всего естествознания. Наоборот, минимума характерного материала из естествознания и его глубокого и сознательного изучения будет достаточно для того, чтобы ребенок не стоял перед природой слепо и его разум всегда мог бы выйти за пределы поверхностного рассмотрения явления природы, когда жизнь потребует от него постичь глубину этого явления. Следовательно, педагогическая мудрость заключена не в уменьшении числа

В И опять, говоря современным языком, Д.Н.Узнадзе возвращается к вопросу о природе стандартов школьного образования. Является ли школьный стандарт особым минимумом знаний? Может быть, стоит раздвинуть сетку школьных часов так, чтобы улаковать в них максимум знаний? Спор о стандарте как «минимуме» или «максимуме» знаний — это мнимый спор. Необходимо, повторю вслед за Д.Н.Узнадзе, находить сущность предмета, а не спорить о количественных характеристиках. В школе нужен стандарт как совершенно особая норма деятельности, обеспечивающая развитие способностей ребенка, а не стандарт, сведенный к сумме знаний.

Будущее педагогики за деятельностным и культурологическим подходом к пониманию природы стандартов образования как норм договаривающихся друг с другом сторон, договаривающихся о том, какие нормы деятельности надо конструировать, чтобы у ребенка рождалась целостная картина мира.

предметов, а в нахождении сущности каждого предмета и его типовой разработке.

Мудрым педагогом является только тот, кто может это выполнить, а не тот, кто, подобно последователям классицизма, развитие всей сущности ребенка ожидает только из латиногреческого языка.

Если примем во внимание это, то, наверное, причин несогласия между нами и читателями не будет.

Таким образом, изучению подлежат человек и природа, искусство и религия и, как основа всего этого, язык и математика.

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Одной из важнейших задач психологии является оказание помощи педагогике вообще и педагогу в частности. Этого никто не отрицает — ни педагог, ни психолог. Однако, несмотря на это, нельзя сказать, чтобы сегодня уже окончательно было решено, что же именно означает в этом случае помощь, что же требуется от психологии для выполнения ее долга перед педагогикой. Часто педагог само понятие помощи представляет себе так: когда перед ним возникает какой-либо сложный педагогический вопрос, скажем, проблема сознательной дисциплины, то он требует от психолога принять непосредственное участие в решении этого педагогического вопроса, словно психология призвана научить педагогику, как решать педагогические проблемы.

Нередки случаи, когда, к сожалению, и психолог понимает свою задачу в оказании помощи педагогике таким же образом и обычно поступает так: когда он исследует какой-либо психологический вопрос, например вопрос воспитания воли, он вовсе не ограничивается лишь констатацией результатов, а, напротив, стремится сделать и педагогические выводы. Такой порядок получил настолько широкое распространение, что он встречается не только в педагогической психологии, но очень часто даже в курсах и учебниках по общей психологии. Достаточно назвать хотя бы учебник психологии, вышедший под редакцией профессора Корнилова¹, где почти каждая отдельная глава завершается перечислением педагогических выводов, чтобы это положение для всех стало ясным и бесспорным.

Не нужно обладать большой дальновидностью, чтобы понять, насколько такое представление о самом понятии помощи ошибочно и, может быть, даже вредно. В самом деле, несомненно то, что педагогические выводы, из чего бы они ни проистекали, представляют собой именно педагогические положения. Таким образом, когда эти выводы делает психолог, он выходит за пределы психологии и вторгается в сферу педагогики: он пытается выполнить дело, относящееся к компетенции педагогики. Понятно, что в этом случае даже говорить о «восстановлении педагогики в своих правах» излишне.

В Вопрос об интимной связи педагогики и психологии шире, объемнее, чем вопрос о рождении педагогической психологии. Здесь Д.Н.Узнадзе абсолютно прав. И совсем горько, когда этот вопрос сводится к выяснению отношений ссорящихся супругов: «Кто кому должен?», «Кто важнее?» или «Кто у кого состоит на службе?».

Ответить на вопрос о взаимоотношении психологии и педагогики можно только тогда, когда мы ответим на вопрос о связи между психологией и жизнью. Сегодня родилась практическая психология образования. Она и есть психология изменяющейся личности в изменяющемся мире. Она претендует на роль методологии, способной разрушить психологию «уша, горла, носа».

В практической психологии образования психолог выступает и как архитектор образования, и как мастер по неодинаковости, и лишь в конфликтных ситуациях как скорая пожарная команда по тушению конфликтов. Практическая психология в России привела к рождению смыслового развивающего вариативного образования, к изменению сознания учителей и их действий по отношению к ученикам. Это не вымысел, это — быль. И у истоков этой были стоят такие мыслители, как Узнадзе и Выготский.

В идеале каждый учитель может стать стихийным последователем Узнадзе и Выготского, практическим психологом жизни. Но идеал, как известно, это то, о чем часто мечтается, но не всегда достигается. Идеал подобен лунной дорожке, которая подсказывает, куда нам следует плыть.

Но, и об этом тоже надо сказать, предложенные психологом педагогические заключения, раз они являются собой вытекающие из психологических выводов положения, принципиально не могут быть приемлемы педагогически. Дело в том, что эти положения опираются лишь на психологические основы, тогда как педагогика, помимо психологии, опирается и на другие вспомогательные науки, поскольку выводы и положения педагогики должны быть обоснованы не одними только психологическими, но и некоторыми другими аспектами. Для психологии как таковой просто невозможно учитывать и эти аспекты, потому ее педагогические выводы и заключения в принципе всегда носят односторонний характер. Короче говоря, психологизм в педагогике представляет собой ошибочную точку зрения, и вменять в обязанность психологии вынесение педагогических заключений означает внесение в педагогику именно психологизма.

Отсюда ясно, что педагогические выводы не являются делом психологии, даже если эти выводы вытекают из психологических данных. Такими выводами психология не только не помогает педагогике, а, наоборот, мешает ей, внося в педагогику дезорганизацию, поскольку пренебрегает другими важными аспектами, весьма существенными для педагогики. Разработка педагогических положений, конечно же, есть дело только — и только — педагогики, и именно здесь, в этом случае долг психологии оказать помощь педагогике. Дело в том, что для разработки педагогичес-

ких положений нужно очень многое, а особенно психологический материал. Чтобы осуществить воспитание человека, необходимо принять во внимание закономерности развития его психики. Педагогика редко имеет дело с такими вопросами, решать которые можно было бы без учета соответствующего психологического материала. Таким образом, педагогика не в состоянии решить ни один такой вопрос соответствующим образом, если в руках у нее нет этого психологического материала, если она лишена знания закономерностей тех сторон психики, вопрос воспитания которых в настоящее время поставлен перед ней. Но откуда должна черпать педагогика этот психологический материал? Откуда она должна познать закономерности психической жизни? Естественно, только — и только — от той науки, которая призвана исследовать все это, т.е. от психологии. Педагогика ничего не требует от психологии, кроме изучения психологических закономерностей той сферы действительности, которая представляет собой предмет ее интереса. Педагогика просит у психологии помощи только в том отношении, чтобы она осуществила психологическое изучение отдельных важных моментов обучения и воспитания, педагогического процесса и тем самым дала ей возможность при разработке присущих ей педагогических положений соответствующим образом учитывать и столь важную для нас психологическую действительность. От психологии никто и не требует, чтобы она начала разрабатывать педагогические положения, хотя бы и в виде вытекающих из психологических положений педагогических выводов. От нее просят лишь то, что интересует сферу науки о воспитании, т.е. педагогику.

Если мы примем во внимание это обстоятельство, то станет ясным, что есть так называемая педагогическая психология и какие задачи могут стоять перед ней. К сожалению, нередко случаи, когда педагогическую психологию считают какой-то смешанной наукой — педагогикой и психологией в одно и то же время. Это наглядно видно из содержания этой научной дисциплины, как это дано в ее последних традиционных курсах. Как правило, здесь делается попытка освещения психологической природы сначала каких-либо важных с педагогической точки зрения процессов, например счета, письма, чтения, а затем и выведения тех педагогических положений, которые вытекают из психологии этих процессов. Короче, здесь дана и психология этих процессов, и педагогика — в виде вытекающих из психологии педагогических выводов. Само собой разумеется, такая наука не может существовать: педагогическая психология не может превратиться в педагогику лишь потому, что она изучает важные с педагогической точки зрения процессы. Получается, будто психология как таковая должна обязательно изучать только неинтересные с практической точки зрения процессы. Конечно, педагогическая психология есть психология, и никто не может обязать ее разрабатывать педагогические положения. Педагогич-

ческая психология только потому и называется педагогической, что осуществляет психологическое исследование непосредственно важных с точки зрения обучения и воспитания процессов и фактов: она собирает тот психологический материал, не учитывая который педагогика не сможет успешно решать свои вопросы. Педагогическая психология — та отрасль психологии, которая непосредственно служит педагогике — теоретической и практической, поскольку она собирает именно тот конкретный материал, который входит в круг проблем обучения и воспитания.

Но оказывает ли современная психология соответствующую помощь педагогике? Дает ли психология знание истинной психологической природы процессов, интересующих педагогику? Надо сказать, что педагогика совершенно недовольна тем, что ей представляет психология. Педагогическая психология существует давно. Уже много времени она стремится изучать психологию многих педагогически важных процессов. Несмотря, однако, на это, педагогика и по сей день недовольна психологией — она, дескать, не в состоянии помочь педагогике в том, что от нее требуется.

В чем причина этого? Ответ известен. Традиционная психология — наука абстрактная: она являет собой психологию не конкретного живого человека, а психологию его отдельных психических функций. Педагогика же имеет дело с воспитанием живой личности конкретного человека, и, следовательно, ей нужно знать закономерности действия именно данного, конкретного живого существа. Психология, к сожалению, не дает педагогике именно этого, поскольку она исследует внимание, память, воображение и другие отвлеченные функции вообще, а не какого-либо конкретного, активного человека. Понятно поэтому, что педагогика остается недовольна психологией: она, мол, не оказывает педагогике соответствующей помощи.

Эта бесплодность традиционной психологии замечается и в других науках, нуждающихся в помощи со стороны психологии. Особенно это отмечали в конце XIX в. и требовали «ввести» новую, более конкретную и плодотворную психологию. Достаточно вспомнить критику Дилтея⁷ в отношении экспериментальной психологии и связанное с его именем движение, которое особенно развилось в Германии и стремилось обосновать новую, культурно-научную психологию.

...Если традиционная старая психология не удовлетворяла требования буржуазного общества, что же тогда можно сказать о советской действительности, видящей одну из своих основных задач в воспитании человека коммунистического общества! Ясно, что осуществление этой задачи с позиций старой психологии следует считать абсолютной невозможным. О необходимости создания психологии конкретного, живого, активного человека говорил еще К. Маркс, и не удивительно, что советская педагогика

только от такой психологии и ждет помощи. Советская психология хорошо осознает полную недостаточность отвлеченного функционализма традиционной психологии и стремится сформировать психологию конкретного, живого человека. В этом отношении имеется полная договоренность и согласие не только между советскими психологами, но также и между советской педагогикой и советской психологией. Все придерживаются того мнения, что место отвлеченной, безжизненной науки должна занять психология живого, активного человека, и тогда, в частности, педагогика получит достаточную помощь от психологии.

Таким образом, задача ясна и бесспорна. Должна быть создана психология активной личности конкретного, живого человека. Но как именно, каким путем этого можно добиться?

Сегодня подчеркивают, что основной недостаток традиционной психологии — ее отвлеченность проистекает оттого, что она изучает психику в отрыве от нашего конкретного поведения, нашей повседневной практики (см., например, «Основы общей психологии» Рубинштейна¹). Следовательно, необходимо изменить это положение, необходимо изучать психику в связи с поведением активного человека, и тогда, мол, в результате мы будем иметь дело с психологией живого человека. Следует сказать, что взгляд этот справедлив лишь наполовину: чтобы возвести здание конкретной психологии, совершенно недостаточно исследовать психику только лишь в связи с практикой. Мы знаем немало случаев, когда традиционная психология исследовала самые различные формы практики человека (учебу, игры, труд), но вовсе не превратилась в результате этого в психологию конкретного содержания! Дело не только в том, что традиционная психология исследует психику в отрыве от нашей активности, нашей практики. Нет, дело заключается в том, что она изучает психику человека вне живого человека, вне активного субъекта, и это есть основная причина ее отвлеченности, ее нежизненности. Поэтому, когда она берется за психологическое изучение видов практики человека, например учебы или труда, ее результаты все же являются отвлеченными, неконкретными, остаются так или иначе нежизненными, поскольку бессубъектная практика не является той практикой, которая имеет место в действительности.

Откуда проистекает этот недостаток традиционной психологии? Что является основным источником всего этого? Мне представляется бесспорным, что это то самое признанное без предварительной проверки, традиционно утвердившееся представление о психической причинности, по сей день продолжающее господствовать не только в психологии, но и во всех отраслях науки, которые имеют дело с психическим, а следовательно, и в педагогике тоже. Корни этого мнения тянутся от того предшествовавшего периода человеческого мышления, когда душа была известна как самостоятельная метафизическая реальность и как таковая могла только непосредственно строить свои взаимоотноше-

ния с окружающей ее действительностью. Тогда думали так: дух — самостоятельная, независимая реальность, которая может соединиться с телом, отделиться от него, воздействовать на тело, да и сама может испытывать воздействие тела. Короче, по этим воззрениям душа, или дух, находится в самостоятельных взаимоотношениях с окружающей действительностью, непосредственно подвергаясь ее воздействию, и сама душа непосредственно воздействует на эту действительность.

Сегодня, на современном уровне развития нашей науки, уже никто серьезно не думает о существовании самостоятельной метафизической сути, духа. Сегодня говорят только об эмпирически полученных переживаниях или духовных фактах...

...Несмотря на это, поразительно, что в правильности старого убеждения — мысли о существовании между душой и внешней действительностью непосредственного отношения — никто не сомневается. Во всяком случае вся традиционная психология от начала до конца построена так, что все закономерности, которые она подтверждает, опять подразумевают незыблемость постулата непосредственности. Все, что происходит в психике, все, что случается с психикой, представляет собой результат непосредственного воздействия идущего извне стимула. Коротко, стимул, все равно, будет он физическим или психическим, непосредственно воздействует на психику и соответствующий эффект в ней вызывает также непосредственно. Например, одно представление непосредственно связано с другим, и эта связь имеет закономерный характер: так получаем известные законы ассоциации; эмоциональные содержания нашего сознания, как правило, непосредственно связаны с интеллектуальными содержаниями: сладкое вызывает удовольствие, горькое — неудовольствие и т.д. Интенсивное раздражение непосредственно воздействует на внимание человека. Одним словом, всякое изменение, имеющее место в психике, по убеждению традиционной психологии, обязательно представляет собой непосредственный эффект каково-нибудь стимула — внутреннего или внешнего, и для его объяснения, следовательно, не нужно никакого среднего члена: психика непосредственно испытывает воздействие действительности, непосредственно устанавливает с ней взаимоотношения, как самобытная, самостоятельная действительность с другой самобытной, самостоятельной реальностью. Поэтому традиционная эмпирическая психология обходит стороной субъекта, личность, орудием которой является психика, и превращается в психологию психических фактов или психических функций. Субъект ей совершенно не нужен, потому что психические явления, по ее убеждению, находятся в непосредственной связи с действительностью. Поэтому совершенно естественно, что в традиционной эмпирической психологии для понятия активного субъекта, личности нет места и оно считается проблемой отдельной научной отрасли, характерологии. Эмпирическая психология является бес-

субъектной психологией, она становится оторванной от живого субъекта психологией, следовательно, психологией отвлеченных функций.

Отсюда понятно и то, почему традиционная психология изучает психику человека вне практики, целесообразного поведения или действия, а не в ней и в связи с ней: практика является процессом активности живого субъекта, конкретной личности, и естественно, что она остается вне внимания бессубъектной психологии.

Педагогика должна решить проблему обучения и воспитания, проблему абсолютно определенной, конкретной человеческой практики. Понятно, что опирающаяся на принцип непосредственности психология отвлеченных, бессубъектных функций не в состоянии соответствующим образом сослужить службу педагогике. Дело в том, что вопрос психической причинности имеет существенное значение для педагогической науки как науки воспитания. А фундаментальная ошибка традиционной психологии, как мы знаем, состоит в решении именно этого вопроса, т.е. в признании принципа непосредственности, который она считала принципом психологической каузальности. Этот принцип с самого начала играл роль незыблемого положения и в теоретической педагогике. Обычно подразумевается так: для того чтобы воспитать человека, надо воздействовать на его психику — на его мышление, волю, эмоции, поэтому, мол, знание особенностей психики ребенка прямо необходимо педагогике.

В этом положении скрыта такая мысль: поскольку в процессе воспитания надо воздействовать на психику ребенка, понятно, что нужно учитывать особенности этой психики; без этого такое воздействие не может быть плодотворным. Мысль ясна: процесс воспитания представляет собой процесс непосредственного воздействия на психику. Следовательно, в процессе воспитания субъект или полностью игнорируется, или же сам он отождествляется с психикой. Но само собой подразумевается, что предмет воспитания представляет собой не психические функции, не психику вообще, а живого, конкретного человека, живую, активную личность. Несомненно, принцип непосредственности играет вредную роль в педагогике. И поскольку психология сама была возведена на этом принципе, понятно, что она больше способствовала его усилению в педагогике, нежели его ослаблению или изъятию.

Таким образом, традиционная психология, которая зиждется на принципе непосредственности и потому являет собой отвлеченную, бессубъектную психологию, двойственна, чтобы не сказать более, и бесполезна для педагогики. Она не в состоянии дать живой психологический материал о тех сферах действительности, которые интересуют педагогика, и, кроме того, она усиливает в педагогике вредные тенденции, вытекающие из принципа непосредственности.

И отсюда мы извлекаем такой совершенно бесспорный вывод: принцип непосредственности должен быть изъят из психологии. Проблему психической причинности нужно решить так, чтобы психология стала психологией живого, конкретного, активного человека. Это означает, что и понятие субъекта в психологии должно занять такое место, какое ему подобает. Оно наряду с другими, не менее важными понятиями должно лечь в основу всей психологии. Психология бессубъектных, отвлеченных функций должна уступить место психологии активного субъекта, действующей личности.

Разумеется, это может произойти лишь в том случае, если психология с целью изучения живого человека пойдет не по тому пути, где учитываются только отдельные психические и отдельные физические стороны человека, а начнет с самого активного субъекта, во всяком случае с целостного, конкретного, и сумеет проникнуть в закономерности этой целостности.

Но как именно это должно произойти? Где, в чем должно научное исследование ухватиться за эту целостность, чтобы осуществить ее конкретное изучение?

Сегодня советская психология уже имеет полную возможность дать определенный ответ на этот вопрос. В ее распоряжении найдется достаточный фактический материал, подтверждающий безусловную возможность и плодотворность конкретного научного исследования этой целостности. Мы имеем в виду психологию установки, которая сумела превратить в предмет конкретного научного исследования цельный, активный субъект. Исследуя его установку, она тем самым убедительно подтвердила, что вовсе не обязательно, чтобы психология была непременно построена на положениях непосредственности и с самого начала представляла собой принципиально отвлеченную науку. Психология установки показала, что подлинная научная психология может быть психологией живого, активного субъекта. Она доказала, что понятие установки в этом случае может играть решающую роль, поскольку это понятие имеет своим содержанием не какой-либо частичный момент — психический или, скажем, физиологический, а самого субъекта как определенную заданность целостного и тем самым создает возможность непосредственного изучения закономерностей целостности.

Особенно следует отметить, что в понятии установки даны оба кардинальных момента, признанных обязательными для построения конкретной психологии, а следовательно, между прочим, и для удовлетворения требований педагогики, — это момент личности и момент практики. И в самом деле, установка есть факт целостной природы, она является характеристикой активного субъекта как целого. Но в то же время установка означает готовность этого активного субъекта к действию. Следовательно, в понятии установки подразумеваются оба эти момента вместе — активная личность и действие. Отсюда ясно, что для пси-

хологии установки понятия личности и активности, или действия, принципиально взаимосвязаны, и само собой подразумевается, что в подлинной научной психологии оба эти понятия — личность и действие — играют основополагающую роль.

Таким образом, мы видим, что психология, построенная на понятии установки, может оказать особую помощь той науке, которая имеет дело с активностью личности, в первую очередь, конечно же, педагогике.

Но психология установки может оказать действительную помощь педагогике не только потому, что она представляет собой психологию активной личности, конкретного человека. Нет! Существуют документы, позволяющие думать, что, помимо этого, она именно как психология установки имеет специфическое значение для педагогики. Дело в том, что само понятие установки имеет особую педагогическую ценность, настолько особую, что в будущем, вероятно, оно превратится в одно из фундаментальных понятий педагогики. Воспитание, обучение, развитие — все это такие процессы, для понимания которых ничто не имеет такого значения, как понятие установки, и это потому, что процесс воспитания человека не может не находиться в особо интимной связи с его установкой.

Какую именно роль играет в процессе воспитания установка, можно понять в результате исследования и анализа бесспорных фактов действительного воспитания. В самом деле, конечно, всегда были и есть сегодня талантливые воспитатели и хорошие учителя, достигающие значительных успехов в своей практической педагогической работе. Такие случаи дают прекрасный материал для подлинно педагогических исследований и изысканий. Ведь не подлежит сомнению, что здесь мы везде имеем дело с фактами правильного педагогического воздействия. В чем заключается правильность этого воздействия, а именно: чем достигает воспитатель такого успеха в своей работе — все это, как правило, специально не осмыслено. И поэтому, когда вы его об этом спрашиваете, он не в состоянии дать правильный ответ. Что же касается самого факта, то здесь воспитатель легко может дать ответ. Но на чем зиждется этот факт, почему он именно таков, ответить на это уже является делом теории, а построить правильную теорию не все могут, тем более не в состоянии сделать это обыкновенный воспитатель, учитель, несмотря даже на то, что он как практик и достигает заслуживающих внимания результатов. Для того чтобы найти основы правильного педагогического воздействия, необходимо взяться за это педагогической теории. Когда в советской педагогике говорят об успешном обобщении опыта школы, подразумевается нахождение основ этого опыта, его теоретическое осмысление, возвышение его до теоретического уровня. И это является делом именно педагогики: источник истины — это «практика», а наука — ее теория, ее обобщение.

И вот если мы проанализируем факты успешной педагогической практики, то увидим, что педагог в этом случае никогда не обращается к таким мерам, в которых в первую очередь он не принимал бы во внимание личность самого подростка. Педагогический такт не позволяет ему оставить в стороне личность как цельность и осуществлять воздействие непосредственно на психику. Существуют документы, заставляющие думать, что создание соответствующей установки в этом случае играет решающую роль. Факты успешной педагогической практики ясно свидетельствуют, что принцип непосредственности, во всяком случае, не лежит в их основе. Педагог непосредственно не воздействует на психику, мышление или эмоции, наоборот, в первую очередь он обеспечивает воздействие на личность подростка и возможность его психического развития.

Педагогике истинную помощь окажет психология живой, активной личности. Это бесспорно. Но такая психология в своем законченном виде пока еще дело будущего. Следовательно, кое-кто может думать, что педагогика должна ждать, пока сформируется эта новая психология, а пока это произойдет, воздержаться и не обращаться за необходимой помощью к существующей психологии.

Но такой вывод, несомненно, будет ошибочным. Дело в том, что психология — наука, а традиционная, классическая психология представляет собой одну из ступеней развития этой науки. А это означает, что ее никоим образом нельзя считать собранием одних только ошибок. В процессе своего развития психология, естественно, шла вперед и скопила к нашему времени столько важных, значительных наблюдений, что для дальнейшего ее развития стало необходимым принципиально ее обновить. Конечно, этот вопрос обновления не возник бы, если бы психология так не выросла и не достигла такого уровня развития, что это сделало невозможным для нее оставаться в старых методологических рамках.

Короче говоря, классическая психология содержит не одно ценное наблюдение, не одно примечательное положение, не одно «зерно истины», и, конечно, устранить от этого и отвергать это было бы большой ошибкой. Педагогика все же многое может почерпнуть из старой психологии, что, бесспорно, могло бы ей пригодиться.

Однако и такой вывод, несомненно, был бы ошибочным. Дело в том, что педагог должен иметь достаточное психологическое образование, чтобы суметь правильно разобраться в богатом материале психологии и увидеть в нем именно то, что ему действительно полезно. Пока что, к сожалению, педагогика и педагог в этом смысле находятся в неутешительном состоянии: из-за низкого уровня психологической подготовки педагог даже не знает, что же собой представляет психология на современном этапе развития и что в ней есть такого, использование чего, в самом

деле, было бы полезным. Короче говоря, он недостаточно знает психологию и, следовательно, не сумеет ее применить. Психология для него — бесполезная наука, но не из-за того, что она объективно такова, а потому, что ее не используют соответствующим образом. Разумеется, традиционная, отвлеченная, нежизненная психология принципиально не в состоянии удовлетворить в достаточной мере потребности педагогики. Но это положение не изменится и тогда, когда место этой психологии займет новая психология, а уровень психологической подготовки педагогов при этом останется прежним.

Таким образом, взаимоотношения психологии и педагогики — это взаимоотношения двух самостоятельных наук: психология ведет только психологические исследования, а педагогика — педагогические. Помощь, оказываемая психологией педагогу, принципиально может состоять лишь в том, что, во-первых, она (психология) предоставляет правильные психологические сведения педагогу, который вообще имеет дело с психикой и для которого эти сведения всегда необходимы, а во-вторых, она готовит психологический материал, касающийся именно тех вопросов, которые представляют непосредственный интерес для педагогики. Одновременно и педагогика оказывает помощь психологии: успешная практика педагогического воздействия и правильная его теория знакомят нас с основами психического развития человека и тем самым участвуют в решении одной из основных проблем психологии — проблемы психического развития. Психология и педагогика — две самостоятельные науки, но они не оторваны друг от друга, они помогают одна другой и дополняют друг друга.

ТЕОРИЯ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА (Теория коинциденции)

Как известно, педагогика изучает процесс развития ребенка. Поэтому одним из стоящих перед ней основных вопросов является вопрос о том, что направляет и определяет этот процесс, т.е. что лежит в его основе.

Это старый вопрос, имеющий свою историю. Поскольку проблема воспитания человека с самого начала интересовала человечество, постольку практически она всегда считалась предметом особого интереса. Однако ее теоретическая разработка стала возможной только после того, как идея развития окончательно проникла и обосновалась в сознании людей. Если прежде, как в древней Греции и Риме, так и в средние века и в новое время, единственным и решающим фактором воспитания человека считали воздействие внешних условий, то в девятнадцатом веке положение изменилось на основе теории Дарвина, которая идею развития сделала несомненным фактом, наряду с внешними условиями подтвердился и факт влияния так называемой наследственности, и наш вопрос превратился в настоящую проблему. С этих пор говорить только о влиянии внешних условий как единственно возможного фактора стало невозможно, так как значение наследственности, т.е. внутреннего фактора, тоже стало несомненным. И теперь проблема естественно получила такую формулировку: какой из факторов определяет путь и вид развития — внутренний (эндогенный) или внешний (экзогенный) фактор, внешняя среда или наследственность?

1. Сам Дарвин фактически остался на старой, донаучной точке зрения. Его внимание в основном было направлено на анализ среды, и единственным источником изменений органического мира он по существу считал ее. По его мнению, изменение и возникновение новых форм определяется средой, а наследственность лежит в основе сохранения и передачи последующим поколениям.

Если эту точку зрения перенести на ребенка, то мы будем вынуждены признать, что и его развитие зависит только от среды и что, следовательно, при рождении он представляет собой простой пластический материал, которому внешние условия придадут определенную форму. Когда Локк говорил, что при рождении

ребенок напоминает чистую доску (tabula rasa), содержание которому дают воздействующие на него условия воспитания, тем самым та же мысль получает по существу крайнее выражение.

Такое состояние вопроса способствовало обновлению старой, чисто эмпиристической идеи о всеисильности собственно воспитания. Однако очень скоро возник и противоположный взгляд.

2. В эволюционной теории Дарвина, как было указано, идея наследственности также играет большую роль, однако сначала интерес биологии главным образом ограничивался изучением воздействия среды, а вопрос наследственности оставался за пределами внимания: пока еще специально не стоял вопрос о возможности передачи наследственным путем свойств, приобретенных под воздействием среды. За исследованием этой проблемы последовало, с одной стороны, подтверждение несомненного факта явления наследственности и, следовательно, осознание несостоятельности старого, крайне эмпирического взгляда, а с другой — односторонняя, крайняя оценка роли наследственности. Возникла теория, которая, в противоположность эмпиризму¹, объясняла развитие организма только лишь воздействием наследственности. Согласно так называемому нативистическому¹ взгляду единственным фактором был признан внутренний (эндогенный) момент.

Использование этой крайней теории нашло свое выражение в идее отрицания значения среды и воспитания. Выходило, что развитие ребенка определяется лишь внутренними факторами биологического характера, что среда не может создать ничего значительного, — что все равно в каких условиях и под каким воспитательным воздействием растет ребенок.

3. Однако в процессе исследования окончательно выяснилось, что обе эти теории неверны, что в протекании развития организма оба фактора — и эндогенный и экзогенный имеют большое значение. Поэтому сперва в биологии, а затем в психологии и педагогике была сделана попытка преодоления односторонних взглядов эмпиризма и нативизма и разработки определенной синтетической теории, согласно которой была признана несостоятельной альтернативная формула или внутреннее, или внешнее, и вместо этого более подходящей для положения дела была сочтена формула и внутреннее и внешнее. Эту теорию в психологию и педагогику перенес В. Штерн и обосновал под названием так называемой теории конвергенции².

Согласно этой теории, духовное развитие человека «не является только проявлением свойств или же простым получением внешних воздействий, а есть «конвергенция» внутренних склонностей с внешними условиями. Эта «конвергенция» не только касается целиком развития, но и отдельных явлений. По отношению к любой функции или свойству мы не должны спра-

шивать — проистекают они извне или изнутри, но должны спрашивать: что происходит в них извне и что изнутри, поскольку в процессе их зарождения участвуют и внутреннее и внешнее, но одно в большей степени, другое — в меньшей³. Те или иные наклонности у ребенка врожденные, но существуют не продиктованным предками путем, а лишь в виде общей тенденции, специализация которой происходит под диктовкой воздействия внешних условий. Поскольку наклонности представляют собой не что-то готовое, а только потенциальность, постольку для того, чтобы превратиться в действительность, им требуется восполнение. Оно должно произойти извне, и здесь сразу же проявляется относительное значение эмпирического понимания. Какое-то определенное зерно по мере предварительного готового свойства может породить только растение определенного вида. Однако насколько быстро, насколько хорошо и в какой специфической форме разовьется это растение, — это уже только отчасти зависит от свойств самого семени: его окончательная детерминация определяется воздействием солнца и воды, земли и удобрений, конвергенцией с другими растениями и заботой садовника, одним словом, воздействием внешних условий. То же самое и в случае ребенка. Подобно растению его развитие тоже представляет собой результат конвергенции равнодействующих сил внешних воздействий и врожденных наклонностей⁴.

4. Насколько правомерны все три отмеченные теории? Относительно неправомомерности крайнего эмпиризма и нативизма нам нет нужды говорить специально. Дело в том, что у обеих теорий друг против друга имеются такие доводы, которые не может опровергнуть ни одна из них. Что можно, например, сказать против нативизма, когда он указывает на случаи необыкновенного таланта или свойств характера, которые несмотря на полное несоответствие внешних условий смогли достичь совершенства? Или же, как может кто-нибудь сейчас говорить против факта наследственности, когда в зоотехнике и свгенике удается ее наглядное практическое применение!

Однако не менее убедительны и те факты, которые говорят о влиянии среды. Как можно оставить без внимания то несомненное наглядное воздействие, которое оказывают на ребенка социальная среда и формы воспитания?! Одним словом, обе теории несомненно верны в своих положительных доказательствах, но в то же время несомненно ошибочны в своих отрицательных доказательствах⁵. Выходит, что их основной недостаток следует искать в их односторонности. Именно так полагает теория конвергенции, и потому ее основной смысл составляет попытка преодоления этой односторонности. Однако с действительной трудностью не может справиться и она и в конечном счете не дает ничего, кроме простого эклектического соединения обеих односторонних теорий. Причина этого в том, что она по существу ис-

ходит из той заранее принятой как аксиоматической предпосылки, из которой исходят и обе крайние теории. Поэтому прежде всего необходимо оценить эту предпосылку.

Действительно, в чем она состоит? Когда стоит вопрос о роли так называемого внешнего и внутреннего факторов, когда решающее значение должно быть придано или одному из них, или обоим вместе, ясно, что считается заранее решенным, что принципиально каждый из них существует как отдельный, самостоятельный момент реальности: внутренний и врожденный подразумевается как одно понятие, внешний и приобретенный как другое, и содержания этих понятий настолько резко разграничены, что при осмыслении первого второе исключено, а при осмыслении второго — первое. И вот, когда ставится вопрос о развитии, следует исследовать, какую роль для него играет каждая из этих самостоятельных реальностей. Надо сказать, что если в этом случае мы действительно имеем дело с отдельными понятиями, имеющими взаимоисключающее содержание, то само собой разумеется, что их встреча и возможность оказывать влияние на содержания друг друга с самого начала исключены, поскольку из-за принципиального, полного размежевания их содержаний допускается наличие непреодолимой пропасти между ними. Действительно, как можно думать, что две сферы действительности встречаются друг с другом и воздействуют друг на друга, когда с самого начала признается, что у них нет точки соприкосновения.

Поэтому бесспорно, что поскольку размежевание и самостоятельность содержаний внутреннего и внешнего с самого же начала приняты в качестве аксиоматической предпосылки, постольку вопрос о факторах развития обязательно должен быть решен в пользу одного или другого, и, следовательно, пока мы опираемся на эту предпосылку, логическая последовательность обязывает нас принять или эмпиризм, или же нативизм: другого пути нет, и учение о конвергенции теоретически стоит скорее ниже забракovaných им односторонних теорий, чем выше.

Действительно, что утверждает эта теория? Лишь одно, а именно: с одной стороны, то, что вне среды не развивается ни один живой организм, а с другой — то, что там, где не дано ничего, что должно развиваться, нет и факта развития. Но это лишь подтверждение факта, в существовании которого никто не сомневается. Вопрос касается только того, как должен быть объяснен несомненный факт. Если идея логического размежевания и самостоятельности содержаний понятий внешнего и внутреннего должна остаться в силе, то теория конвергенции лишь в том случае имела бы теоретическую ценность, если бы ей удалось доказать, что существует нечто общее, что взаимно связывает эти размежеванные сферы и что, следовательно, делает понятным факт их влияния или конвергенции. Но теория конвергенции ничего такого не дает. Она лишь показывает, что в процессе раз-

вития внешнее и внутреннее — оба являются необходимыми факторами, хотя по существу между ними нет ничего общего.

Что вытекает из этого как необходимое логическое следствие? Прежде всего та мысль, что в этих условиях встреча внешнего и внутреннего может иметь лишь случайный характер.

NB *Что такое теоретическое бессилие? Это симптом вечных проблем, к числу которых Д.Н.Узнадзе относит и проблему о связи среды и наследственности в развитии ребенка. Эта проблема до сих пор заставляет спотыкаться самых отчаянных и дерзких исследователей. Никогда не ищите спасения в вечной проблеме в тех или иных земных эмпирических фактах. Если проблема веками не решается, то необходимо изменить то мышление, с помощью которого мы над ней работаем. И вообще, проблема считается вечной тогда и только тогда, когда негоден инструмент, в нашем случае такой инструмент, как рациональное мышление, с помощью которого мы пытаемся ее разрешить. Открытие теории относительности Эйнштейна — это переворот не только в физике, но и в мышлении. Открытие теории установки Узнадзе — это творческий прорыв к новым пластам мышления в психологии. Я считаю, что именно Узнадзе и Выготский всегда останутся современными потому, что они — прародители неклассического релятивистского мышления о развитии человеческого духа.*

Там, где имеются два совершенно независимых процесса, между которыми отрицается всякая существенная связь, там не имеет никакого смысла говорить о внутренней основе их встречи и взаимовлияния. Следовательно, в таком случае говорить о какой-либо закономерности совершенно излишне. Но ведь развитие подразумевает поступательное движение, рост, таким образом, понятие развития содержит идею правила, закономерности, случайная же встреча двух порядков явлений, нет сомнения, не сможет создать закономерного процесса. Следовательно, для теории конвергенции совершенно невозможно объяснение развития как закономерного явления: из ее предпосылок, наоборот, вытекает отрицание понятия развития.

Это теоретическое бессилие сопровождается необходимым результатом — неприемлемыми практически выводами. Вопрос о так называемых эндогенных и экзогенных факторах развития, как известно, имеет практическую сторону огромного значения. От того, как будет решен этот вопрос, зависит вся судьба проблемы воспитания. Поэтому не случайно, что великие нативисты приходили к идее отрицания роли воспитания: для них судьба человека полностью зависит от комплекса тех врожденных свойств, которые он получил по наследству, и никакое воспитание как система влияний, приходящих извне, не может изменить эту заранее определенную судьбу. Крайние эмпиристы, наоборот, в воспитании видели сильнейший фактор, который для них принципиально представлял единственную основу личностного становления человека.

Значения наследственности для эмпиризма не существовало, и, следовательно, факт передачи последующим поколениям в готовом виде и постепенное развитие приобретений, полученных предыдущими поколениями в течение их жизни, представлял для них неразрешимую задачу.

Какое отношение к проблеме воспитания вытекает из принципов теории конвергенции? Если в процессе развития человека оба фактора — и внутренний, и внешний — обязательно участвуют, если врожденная склонность только лишь в случае воздействия внешних факторов станет завершенным свойством, то очевидно, что воспитание как определенная система внешних воздействий представляет необходимое условие развития человека. И что это так, в этом нельзя усомниться: без этого та великая забота, которую человечество всегда проявляло для устройства системы воспитания, была бы совершенно непонятна. Но это лишь подтверждение фактического положения дела, которое требует обоснования, и вопрос заключается именно в том, обосновывает это или нет теория конвергенции.

Если по своему содержанию внутреннее и внешнее представляют собой две совершенно самостоятельные, качественно различные сферы, то несомненно, что их встреча друг с другом может носить только случайный характер. В связи с этим каждый данный уровень развития ребенка должен считаться продуктом случайной конвергенции внутренних врожденных потенций и внешних воздействий. Но если это так, то имеется ли основание для той или иной систематизации внешних воздействий, т.е. для той или иной формы воспитания? Надо полагать, что нет. Действительно, если между внутренними потенциями и формами внешнего воздействия нет существенной связи, то на каком основании мы можем думать, что для развития внутренних потенций одна система внешних воздействий выгоднее, чем другая? Ведь в таких условиях вообще невозможно говорить о выборе системы воспитания, поскольку очевидно, что в случае качественной независимости внутренних потенций и внешних влияний они по отношению друг к другу должны считаться индифферентными и постольку имеющими одинаковую ценность. Следовательно, из принципов теории конвергенции с логической необходимостью вытекает мысль о бессосновательности упорядочения внешних воздействий, т.е. поиска систем воспитания, и на основе теории конвергенции для педагогики не остается места.

5. Так как же должна быть решена наша проблема? Если неприемлемы ни эмпиризм, ни нативизм, ни теория конвергенции, то что же у нас остается? Конечно, ничего! Но это только в том случае, если заранее будет признано, что эндогенное и экзогенное, внутренняя потенция и внешняя среда являются факторами с существенно различными и разграниченными содержаниями и развитие объясняется только действием одного из них

или согласованным действием обоих. Как было отмечено, предпосылкой всех существующих до сегодняшнего дня теорий является именно это положение, и это является причиной того, что ни одна из них не может решить нашу проблему. Следовательно, очевидно, что наше внимание должно быть обращено на проверку этой предпосылки: то, что было принято без проверки, должно быть проверено и исходя из этого должна быть решена проблема.

Каждый живой организм уже рождается в определенной форме: во всяком случае он уже настолько оформлен, что представляет собой более или менее дифференцированную структурную целостность, и ближайшая задача протекания его жизни заключается в дальнейшем созревании, развитии и завершении этой структуры. Но не только в отношении формы живой организм представляет определенную структуру, ему уже даны и функции, характерные для его рода, однако, конечно, не в завершеном, а пока в потенциальном виде. В частности, новорожденный ребенок не только внешне, морфологически есть дитя человека, он и по своим внутренним силам, всем своим функциям дитя человека, но эти силы пока что даны в нем только в виде потенций, диспозиций и наклонностей и их актуализация представляет содержание последующего развития.

И вот перед нами возникает вопрос: как происходит это развитие? Как оно возможно? Фактическое положение дела мы знаем: после рождения живой организм начинает жить во внешнем пространстве и его развитие протекает там. Можно сказать, что уровень развития измеряется по отношению к данным во внешнем пространстве условиям: если бы не было этих условий, то о развитии можно было бы не говорить вовсе, так как по отношению к чему оно должно было бы проявиться! Разве обычно мы не считаем организм более развитым в соответствии с тем, насколько целесообразно он может устанавливать связь с внешними условиями! Поэтому наш вопрос принимает такой вид: как случается, что, несмотря на многообразные изменения внешних условий, организм, который не имел сил устанавливать связь с этими условиями, в конце концов обретает эти силы и укрепляет их?

Действительно, если является фактом то, что новорожденный организм пока еще лишен способности приспособления к внешним условиям, а внешние условия ничуть не считаются с ним, то почему же происходит, что организм, вместо того чтобы с самого начала погибнуть под воздействием внешних условий, наоборот, крепнет, развивается и, наконец, не только приспособляется почти ко всем возможным видам условий, но и преобразует их и, таким образом, достигает господства над ними? Для решения этого вопроса важное значение имеет одно наблюдение. Мы указывали, что живой организм, скажем, новорожденный ребенок, уже имеет определенную структуру: у него имеется тело че-

ловека, оснащенное обычными органами. Возьмем один из таких органов, например глаз. У живого организма он дан наследственно. Он, так сказать, внутренняя принадлежность организма, который, как мы знаем, в условиях воздействия среды развивается и становится носителем определенной развитой функции. Попробуем описать эту функцию независимо от тех внешних условий, в которых он развивается! Достаточно всмотреться в его структуру, чтобы сразу убедиться, что в ней бесспорно подразумеваются и эти условия. Структура глаза такова, что его функционирование обязательно подразумевает эти внешние условия. Интересно то, что он не только вообще подразумевает внешние условия, но вполне определенные внешние условия, а именно воздействие световых лучей. Совершенно невозможно описать глаз, если будем игнорировать последнее. Во всяком случае, его структура такова, что она прямо указывает на те внешние условия, без которых его развитие невозможно. Теперь, если спросить, что у глаза врожденное, т.е. данное внутренне — только своя определенная структура или и те условия, в которых обычно происходит его развитие, т.е. воздействие лучей, мы вынуждены будем признать, что поскольку структура такова, что подразумевает только определенные условия и указывает на эти условия, то врожденным является и одно и другое. Так что же для глаза является внутренним и что внешним? Без сомнения, здесь мы теряем всякое основание, чтобы между данным внутренне и внешне провести демаркационную линию. Во внутреннем уже четко включено внешнее, но, с другой стороны, внешнее — воздействие лучей — подразумевает определенную структуру, на которую оно может воздействовать. Световые лучи не могут воздействовать на орган такой внутренней структуры, каким является, например, ухо. Следовательно, в этом случае не имеет никакого смысла говорить отдельно относительно внутреннего и внешнего. Таким образом, мы вынуждены признать, что у глаза вместе со своей структурой врождены и те внешние условия, которые затем будут воздействовать на него, как и наоборот.

Таким образом, понятие внутреннего уже содержит в своем содержании то, что считают внешним, и наоборот, понятие внешнего — то, что считают внутренним. Это значит, что размежевание содержаний этих понятий совершенно невозможно, и, следовательно, перед нами стоит факт коинциденции, единства понятий внутреннего и внешнего, врожденного и приобретенного.

То, что было сказано относительно глаза, можно сказать и о всех органах и о каждой внутренне данной диспозиции. В связи с этим нам становится ясным, что идея случайности, размежеванности и самостоятельности внутреннего и внешнего по отношению друг к другу, которая является аксиоматической основой всех охарактеризованных выше теорий, совершенно не соответ-

ствует действительному положению дела: это — ошибочная идея и не может быть пригодной в качестве предпосылки для теоретического рассуждения.

Таким образом, в каждом живом организме с самого начала даны как какая-либо его сила, так и те внешние условия, которые подразумевает эта сила. Но, конечно, актуально не дана ни сила, ни внешнее условие: и то и другое существуют только в виде потенциальности. Следовательно, единство внутреннего и внешнего мы должны подразумевать в этой потенциальности.

Как происходит их актуализация? Когда ребенок рождается, ему сразу приходится начинать жить во внешнем мире многообразных явлений. Но его диспозиции смогут проявляться и начать действовать лишь в том случае, если в этой среде он встретится именно с теми условиями, которые подразумеваются в этих диспозициях. Если же нет, то они продолжат существовать опять же в виде потенциалов и, таким образом, останутся вне процесса развития. Развитие, следовательно, может осуществиться только на основе единства внутреннего и внешнего, т.е. на основе внутреннего противоречия. Поскольку у эмпиризма и нативизма, так же как и у теории конвергенции, не доставало этой идеи, факт развития для них изначально представлял неразрешимую проблему. Однако внешний мир характеризуется неисчерпаемым многообразием, и нет ничего такого, что гарантировало бы, что на новорожденного ребенка будут действовать внешние раздражители именно того качества и интенсивности, которые подразумеваются в его диспозиции. Следовательно, единство внутреннего и внешнего вместе с актом рождения принципиально нарушается, и они противопоставляются друг другу: внешние условия, в которых начинает жить ребенок, по существу ничуть не считаются с его диспозициями, и последние лишаются возможности придти в действие и развиваться.

Что должно произойти в таких условиях? Или полное уничтожение самого ребенка или некоторых его диспозиций, или же из-за того, что среди множества раздражителей случайно обнаружатся такие, которые так или иначе соответствуют диспозициям организма, задействование и развитие последней. В случае низших организмов происходит именно так: множество из них погибает в первые же часы и дни после рождения, сравнительно малое число из-за случайного наличия соответствующих условий остается в живых и становится на путь возможного развития. Совершенно иначе обстоит дело с человеком. Он отличается от животного особенно тем, что воздействию среды не подчиняется пассивно, наоборот, сам начинает воздействовать на нее и пытается изменить ее сообразно своим целям и потребностям. На основе длительного опыта человек убеждается, что спасение новорожденного ребенка, последующее его воспитание и развитие нельзя доверить случайному воздействию среды, что необходимо изменить эти условия таким образом, чтобы в них стало возмож-

но развитие человеческих сил, для того чтобы из ребенка получился такой человек, который соответствует требованиям данного культурного уровня и социального круга. Поэтому на всех ступенях культурного развития обязательно существует какое-либо определенное правило ухода за ребенком и воздействия на него. И именно это последнее достаточно строго определяет тот состав условий среды, который должен действовать на каждой ступени развития ребенка.

Следовательно, когда ребенок рождается, он не становится жертвой случайного воздействия бесчисленных раздражителей внешнего мира, он попадает под воздействие раздражителей, специально подобранных в соответствии с принятыми в его социальной среде правилами ухода, а именно под воздействие тех раздражителей, которые, согласно длительному наблюдению, необходимы для актуализации внутренних сил и функций, признанных важными в его социальной и культурной среде.

Какая из сил, данных в виде потенциальности, развивается в таких условиях у ребенка? Конечно же, та, которая избрана воспитывающим его социальным кругом и подвержена воздействию внешних условий, признанных им существенными. Только эти силы освобождаются из состояния простой потенциальности и становятся актуальными свойствами ребенка. Следовательно, на каждой данной ступени развития состав актуальных сил ребенка социально определен: это — специфическая особенность человека, которой он резко отличается от других представителей животного мира.

Как протекает его развитие? У новорожденного организма внутренние потенции пока еще слабы, не выражены, недостаточно дифференцированы. Актуализация и укрепление последних, как мы знаем, возможно только на основе воздействия с самого начала на подразумеваемые в них внешние раздражители. Однако как только произойдет это укрепление, роль этой группы условий среды как фактора развития кончается, и с этих пор она становится для дальнейшего развития препятствующим фактором: новому этапу внутренних сил требуется воздействие новых внешних условий, чтобы стало возможным дальнейшее развитие. Дело в том, что каждая ступень развития сил организма представляет новую качественную модификацию организма, новое целостное структурное изменение, развитие которого возможно не на основе всяких внешних условий, а на основе совершенно определенных внешних условий. Следовательно, прежняя среда, которая становится мешающим дальнейшему развитию обстоятельством, должна измениться и уступить место новой, соответствующей теперешнему состоянию внешней ситуации. То же самое происходит и на следующей ступени развития.

Следовательно, развитие функций ребенка происходит на основе воздействия внешних условий, вытекающих из его структурных особенностей и отобранных социально. Но поскольку на

каждом этапе развития структурные особенности в какой-то мере тоже изменяются, постольку становится необходимым отбросить прежние условия и ввести новые, более подходящие для измененной структуры.

На основе этих новых условий происходит дальнейшее укрепление сил организма и новая дифференциация. Так протекает непрерывный процесс развития организма по отношению к внешним условиям. Факт нового развития проявляется в том, что организм становится все более независимым: чем дальше он продвигается вперед, тем в более широком круге воздействия среды удастся ему развиваться. Эта независимость в конце концов доходит до того, что он уже сам начинает активно воздействовать на условия среды и преобразует их в соответствии со своей структурой. Таким образом, начальная целостность внутреннего и внешнего, которую сначала нарушает акт рождения, на высших ступенях развития снова восстанавливается и субъект сам приобретает силу преобразовывать среду сообразно себе.

Что вытекает из этой концепции для процесса воспитания? Если на основе идеи независимости внутреннего и внешнего обоснование факта воспитания принципиально невозможно, то здесь положение дела существенно меняется. Достаточно на основную идею нашей концепции взглянуть с точки зрения этой проблемы, чтобы сразу же стало очевидным ее преимущество. Действительно, если внутренняя сила и внешнее воздействие по существу представляют такую целостность, что понятие первого проливает свет и на особенности второго, т.е. если каждое внутреннее само указывает на те особенности внешнего воздействия, без которых невозможно развитие, то очевидно, что для обеспечения последнего становится необходимым отбор соответствующих условий среды. Следовательно, организация воздействий, приходящих извне, т.е. то, что называют воспитанием, на основе нашей концепции обретает определенный фундамент и смысл, так как актуализация и развитие сил человека целиком зависит от того, насколько правильно найдена основа именно этих внешних воздействий, которые определяются их внутренней структурой. Согласно изложенной теории, перед воспитанием раскрываются широчайшие перспективы.

ПЕРИОДИЗАЦИЯ ДЕТСКОГО ВОЗРАСТА

1. Какие периоды проходит ребенок в процессе своего развития? Выяснение этого вопроса необходимо нам с самого начала. Без этого мы были бы совершенно лишены возможности разобраться в том необъятном многообразии, какое представляет собой содержание развития детского периода. Действительно, как без этого мы могли бы начать изучение фактов развития ребенка! Единственным мерилом, которым в этом случае мы могли бы руководствоваться, следовало бы считать единицы времени. Мы должны были бы следовать путем скрупулезного изучения тех изменений на всем протяжении жизни ребенка, которые происходят в избранных единицах времени. Однако что нам следовало брать в качестве таких единиц? Часы, дни, недели, месяцы, годы или же более мелкие единицы? Какое мы имели бы основание с самого же начала подразумевать, что важные факты развития не происходят в течение более коротких отрезков времени по сравнению с наугад выбранными нами единицами? В таких условиях в наблюдении над ребенком мы допускали бы тем меньше ошибок, чем меньше была бы продолжительность избранной нами единицы времени. Но тогда возникли бы непреодолимые трудности — перед нами открылся бы необъятный океан фактов, ориентироваться в которых было бы невозможно.

Наука всегда вынуждена определять свои исследования изучением не отдельных единиц фактов и явлений, а изучением групп или классов. Та же самая задача стоит и перед психологией ребенка. Совершенно невозможно ежеминутно или ежечасно следить за подрастающим человеком в течение десятков лет и производить регистрацию и анализ форм его поведения. Необходимо брать более продолжительные единицы времени, которые охватывают отдельные периоды развития, и изучать их.

Однако тогда получилось бы так, будто нами уже изучена вся пора детства и, следовательно, мы знаем, что она содержит те или иные определенные периоды. Но ведь нам сейчас требуется установить периоды развития ребенка именно для того, чтобы иметь возможность начать его изучение!

Таким образом, получается, что для начала исследования необходима периодизация детства, а для периодизации необходимо

завершение исследования, т.е. изучению развития ребенка должно предшествовать установление периодов, а установлению периодов — изучение развития ребенка.

В *Выход из заколдованного круга не найден до сих пор. И одна из причин колдовства состоит в том, что мы, психологи, сами ограничиваем проблему периодизации развития личности периодизацией исключительно детского возраста. Бодро членим детское развитие до периода 16—18 лет, а дальше восстанавливаемся как вкопанные. Пожалуй, лишь Э.Эриксон, автор теории целостного цикла развития человека, составляет исключение. Но и у него за чертой подросткового и юношеского периода, по сути, начинаются изысканные фантазии о механизме и периодизации взрослой жизни. Невольно вспоминаешь слова Вяй, гоголевского героя: «Поднимите мне очи, не вижу...» Кто поднимет психологам очи?*

Какой выход из этого заколдованного круга? Если мы окинем взглядом более или менее известные курсы психологии ребенка, увидим, что почти всюду возрастному изучению ребенка предшествует попытка периодизации его развития, и примечательно, что здесь всюду дана иногда достаточно подробная характеристика каждого периода. Однако откуда автор получил эту характеристику, если он заранее не проводил изучение всей протяженности поры детства? И кроме того, как сможет читатель понять характеристики этих периодов, если у него отсутствуют и соответствующий материал, и необходимые понятия, которые входят в эти характеристики. Несомненно, что здесь следует внести какую-то определенность. Поэтому мы полагаем, что периодизация может быть двойной: одна — предварительная, которая должна предшествовать исследованию, чтобы исследовать с самого начала определенные ориентировочные линии для будущего исследования, и другая — окончательная, которая может быть получена только в результате исследования. Обычно вместо предварительной периодизации дают незначительно сокращенную окончательную периодизацию, которая содержит более или менее самостоятельную характеристику каждого периода. Нет сомнения, что в попытке предварительной периодизации такая характеристика не может иметь места. Это не только невозможно, но и излишне. Предварительная периодизация имеет ориентационное значение. Ее главная цель состоит в установлении тех временных отрезков подрастающего человека, которые, несмотря на их длительность, представляют собой отдельные единицы протекания развития, его отдельные ступени, по которым исследователь может направлять свою исследовательскую работу. Изучению развития ребенка должна предшествовать попытка только такой предварительной периодизации.

2. Однако что должно быть положено в основу попытки такой периодизации? Конечно, ни один из таких признаков, который может быть получен только из фактического содержания

развития. Этого не следует делать не только потому, что, осуществляя такую периодизацию, мы пока еще ничего не знаем о таких признаках, но и потому, что для ориентации в исследовании такой признак не сможет оказать никакой помощи. Для этой цели в качестве признака периодизации, несомненно, следует избрать нечто такое, что является основой этих признаков, что определяет их особенности, что направляет протекание развития, дает ему содержание и что, вследствие этого, является более широким и первичным, чем конкретное содержание каждой ступени развития.

Для поисков такой основы предварительное рассмотрение развития ребенка мало чего дало бы. Было бы правильнее исходить из тех общих соображений, которые относятся к направляющим развитию основам, и это потому, что существующие в нем отдельные периоды являются производными от этих основ.

Итак, что следует брать в качестве принципа периодизации развития ребенка? Если рассмотреть существующие теории развития ребенка, то убедимся, что точка зрения отдельно действующих факторов бессильна сделать понятным факт развития подрастающего человека, что определять развитие нельзя ни в аспекте внутренних, ни в аспекте внешних факторов. Поэтому мы стали на точку зрения единства внутреннего и внешнего, биологического и социального и попытались доказать, что преодолеть трудности понимания развития представляется возможным именно с этой точки зрения.

Отсюда становится очевидным, что деление развития ребенка на периоды невозможно, если оно будет основано только на биологическом или социальном моменте. Если развитие определяется не самостоятельным действием отдельных факторов, а их неразрывным единством, то бесспорно, что в основу попытки деления детского возраста на периоды следует положить именно эту точку зрения целостности.

3. Если окинуть взглядом существующие попытки периодизации, увидим, что все более или менее известные попытки построены на основе ошибочного теоретического понимания развития. Преобладающая группа авторов периодизации детского возраста стоит на точке зрения биологического фактора и основой формирования периодов считает какой-нибудь, по их мнению основной, биологический признак. Периоды развития последнего в связи с этим объявляются периодами всестороннего развития ребенка.

В качестве образца можно назвать попытки Штратца и Блонского¹.

В основу своей периодизации Штратц кладет факты роста физического организма ребенка. Согласно с этим он различает четыре периода. I — младенчество (первый год). Здесь происходит необычайно энергичный рост организма. II период — нейтральная пора (до 7 лет), которая делится на первую —

пору «округления» (до 4 лет), когда энергия роста ослабевает, и вторую — пору «удлинения» (до 5—7 лет), когда энергия роста снова возрастает. III период — пора второго детства (до полового созревания) и, наконец, IV период — пора половой зрелости.

В основу своей периодизации Блонский кладет признак прорезания и смены зубов. По этому признаку у него тоже получается четыре периода: I — утробная пора; II — пора беззубого детства (1-й год); III — пора молочных зубов (до 7 лет) и IV — пора постоянных зубов.

Как видим, оба автора основу развития ребенка видят в определенном биологическом признаке: для одного периода физического роста организма определяют ступени развития вообще, для другого эта роль возглавляется на момент прорезания и смены зубов. Отсюда понятно, что ни один ни другой не могут охватить все качественно отличающиеся важные периоды развития ребенка, и часто или помещают несколько существенно различных периодов в одни рамки (как, например, Блонский, согласно которому ребенок семи лет и (юноши) 18—19 лет относятся к одному и тому же периоду развития), или же не соблюдают до конца избранный однажды принцип периодизации (последний период Штратца вместо принципа роста и веса в первую очередь опирается на принцип половой зрелости).

Что касается второй группы авторов, то они основу периодизации детского возраста ищут в социальной среде. Их число очень невелико, и можно сказать, что именно этот принцип ни у одного из них не соблюден правильно. Наиболее примечательную попытку дает Выготский², согласно которому в основе деления детского возраста на различные периоды лежит взаимоотношение между ребенком и средой.

Однако процесс изменения отношения ребенка к среде, вопервых, может быть выяснен только лишь в результате изучения ребенка, и второе — и главное — среда с самого начала дана в готовом виде: она ничуть не считается с самим ребенком. А такую среду нельзя считать фактором развития ребенка. Очевидно, что в основе этой концепции лежит одностороннее понимание развития.

Таким образом, следует считать, что существующие попытки периодизации построены на ошибочном понимании развития ребенка, поскольку основу периодизации детского возраста они ищут вне целостности биологического и социального.

4. Возрастная среда. Однако может ли вообще существовать нечто такое, что бы представляло собой единство таких противоречий, какими являются внутреннее и внешнее, биологическое и социальное? Внутренние возможности живого организма находят свою реализацию только на основе соответствующих внешних условий. Утроба матери, которая оберегает зародыш от внешних воздействий, представляет собой ту индифферентную

среду, которая дает возможность формирования внутренних диспозиций зародыша. Акт рождения сразу превращает живой организм в объект воздействия бесчисленных вечно изменяющихся раздражителей. С этих пор он становится обитателем той физической действительности, в которой ему на протяжении всей своей жизни придется вести непрерывную борьбу.

Возникает вопрос: если развитие живого организма всецело зависит от того, встретятся ли его внутренние возможности с именно теми внешними условиями, которые вполне им соответствуют, то каким образом возможно развитие новорожденного? Ведь он сразу начинает жить в мире множества раздражителей, в мире, который нисколько не считается с его внутренними возможностями! В таких условиях скорее следовало бы ожидать, что вместо роста и развития он погибнет. Здесь нас интересует судьба новорожденного животного: как известно, оно обладает достаточно развитыми врожденными механизмами в виде инстинктов, которые дают ему возможность существовать в новых условиях.

Совершенно иным является ребенок! Число таких готовых механизмов у него весьма ограничено. Следовательно, из тех бесчисленных условий, которые начинают воздействовать на него, лишь некоторые соответствуют его силам, остальные ничуть не считаются с ними. Несмотря на это, ни один из живых организмов не достигает таких вершин развития, как человеческое дитя. Чем можно объяснить это поразительное на первый взгляд явление?

Когда ребенок рождается, физическая среда никогда не начинает непосредственно воздействовать на него. Температура, свет, звук, одним словом, все, что исходит от физической среды, не воздействует на организм ребенка в своем естественном виде. Та социальная среда — семья, в которой ребенок начинает жить, делает выбор среди этих раздражителей и старается, чтобы лишь некоторые воздействовали на него, причем в модифицированном виде: ребенок начинает жить в жилище человека, а не под открытым небом; если температура низка, жилище отопляют и защищают ребенка от холода соответствующим образом подобранной подстилкой и покрывалом; глаза прикрывают чем-нибудь и защищают от световых лучей.

Одним словом, с уверенностью можно сказать, что новорожденный ребенок начинает жить не в действительно физической среде, а в первую очередь — и особенно — в среде тех раздражителей, которые как количественно, так и качественно с самого начала определены взрослыми. Следовательно, акт рождения ставит ребенка не под непосредственное воздействие физической среды, а под воздействие социальной среды, которая выбирает и модифицирует внешние раздражители и, насколько это возможно, позволяет воздействовать на организм новорожденного только таким раздражителям, которые соответствуют его внутренним силам и, следовательно, создают возможность развития.

Таким образом, развитие ребенка становится возможным потому, что он с самого же начала начинает и продолжает жить не в физической, а в социальной среде.

Само собой подразумевается, что это относится не только к новорожденному: физическая действительность определена социальным окружением и в последующие периоды жизни ребенка и воздействует на него в измененном виде. Однако здесь, безусловно, с возрастом расширяется и круг элементов, выбираемых самим ребенком. Следовательно, каждый возраст имеет свою специфическую среду, которая определена не в виде физической действительности, а прежде всего социально. Развитие ребенка, которое возможно на основе только существенной коинциденции внутреннего и внешнего, осуществляется в условиях воздействия социально определенной возрастной среды.

Таким образом, развитие каждого периода ребенка определяется его возрастной средой. Но чем определяется сама возрастная среда? Чем руководствуется социальный круг ребенка, когда производит отбор и модификацию действующих на него раздражителей; или же сам ребенок, который в качестве своей среды выбирает определенные стимулы? Как было указано выше, физическая среда сама по себе индифферентна по отношению к внутренним возможностям ребенка и ее воздействие на последние случайно. Но развитие становится возможным только тогда, когда воздействие среды соответствует данному уровню развития внутренних сил организма. Если в соответствии с этим смысл возрастной среды состоит в том, чтобы вместо случайно данных стимулов на ребенка воздействовали соответствующие внутренним силам стимулы, тогда понятно, что то, какие стимулы войдут в возрастную среду, зависит от того, какого характера и какого уровня силами обладает ребенок в соответствующем возрасте. Следовательно, возрастную среду определяет уровень развития внутренних сил соответствующего возраста.

Таким образом, мы убеждаемся, что, с одной стороны, развитие сил ребенка зависит от воздействующей на него возрастной среды, а с другой, наоборот, само содержание возрастной среды определяется уровнем развития сил ребенка.

Поскольку каждый возраст характеризуется определенными специфическими особенностями, постольку очевидно, что и возрастная среда должна быть настолько же определенной и специфической. В продолжительном историческом процессе выработка такой возрастной среды происходила стихийно. Несоответствующие стимулы губили живой организм, и постепенно, в процессе длительного опыта для каждого возраста, формировался круг более или менее подходящих для возраста стимулов. Нет сомнения, что консолидация содержания возрастной среды должна была бы произойти в результате такого стихийного процесса.

5. Наблюдение над возрастной средой показывает, что в процессе развития ребенка она претерпевает значительные изменения и до того, пока получит вид среды взрослого человека, предстает перед нами в виде нескольких наглядных и различных формаций.

Прежде всего, утроба матери представляет собой совершенно особые условия для развития зародыша. Последнее от начала до конца протекало бы совершенно иначе, если бы происходило вне этой специфической среды: если бы в ней были такие раздражители, для приспособления к которым необходимы специальные, самостоятельные акты, то формирование однообразного, наследственно определенного биологического типа человеческого зародыша было бы невозможно. Поэтому понятно, что утробная пора обычно считается отдельным периодом развития ребенка.

На протяжении некоторого времени после момента рождения среда ребенка организуется так, что в ней замечается определенная тенденция — по мере возможности восстановить утробную среду: она от нежного организма не требует ни одного самостоятельного акта, кроме тех, которые опираются на уже созревшие инстинктивные механизмы. Все возможные физические раздражители изменяются взрослыми так, чтобы, насколько это возможно, восстановить прежнее состояние ребенка. Это обстоятельство создает совершенно особую почву для развития ребенка. Этот период известен под названием поры новорожденности.

Постепенно условия поры новорожденности меняются, и в них включается все больше и больше раздражителей, которые ставят перед ребенком задачу более или менее самостоятельного приспособления. Но основной круг этих раздражителей настолько модифицирован, настолько видоизменен взрослыми в соответствии с особенностями организма ребенка, что ребенок имеет возможность приспособиться к ним. Таким образом, между средой ребенка и его организмом стоят ухаживающие за ним родители, которые в соответствии со своим социальным и культурным положением изменяют эту среду так, чтобы ребенок получил возможность развить свои внутренние потенции на основе действия внешних раздражителей. Такое положение меняется приблизительно ко второму году. До того, следовательно, мы имеем дело с отдельным периодом развития ребенка. Симптоматичным для этой среды следует считать материнскую грудь, которая кормит ребенка: материнское молоко — это тот своеобразный раздражитель нового содержания, через который среда воздействует на него. Но этот материал так переработан, модифицирован матерью, что нежный организм ребенка может усваивать его. Приблизительно так же, по мере возможности, модифицированы взрослыми почти все остальные раздражители, на основе которых происходит развитие ребенка. Поэтому этот период следует назвать грудным периодом.

На втором году положение меняется. После того как ребенок научается ходить и бросает грудь, он получает возможность чаще сталкиваться лицом к лицу с внешними раздражителями. Мать уже не находится с ним постоянно; теперь ему самому приходится устанавливать непосредственную связь с этими раздражителями и пытаться осуществлять по отношению к ним акты самостоятельного приспособления. Таким образом, развитие его сил получает новые и несравненно более широкие импульсы, чем в предшествующую пору. Однако нельзя сказать, что организм ребенка целиком противопоставляется среде и на ее воздействие отвечает актами, совершенно независимыми от взрослого человека. Правда, матери уже нет с ним рядом, но куда бы он ни пошел, вблизи постоянно находятся хотя бы посторонние взрослые, и когда перед ребенком возникает такая ситуация, когда самостоятельное решение возникшей задачи становится для него невозможным, тогда эти люди приходят ему на помощь. В такой среде ребенку приходится жить приблизительно до 3—4 лет. Таким образом, перед нами новый период развития ребенка, который начинается со второго года и заканчивается на 4-м году.

Именно в это время в его среде проявляются новые изменения. Кроме того, что ребенок теперь все больше отделяется от семьи и приучается к относительно большей самостоятельности, он попадает и в новую среду, которая организована согласно педагогическим требованиям и поэтому содержит относительно более рациональные условия для его развития. Ребенок поступает в детский сад, где организацию его среды осуществляют опять взрослые, но теперь уже чужие люди — воспитатели детского сада. Ребенок растет под их руководством, и этот рост происходит в кругу сверстников, что ставит перед ним новые задачи. Таким образом, намечается новый период развития, который продолжается до 6—7 лет и известен под названием дошкольного возраста.

Таким является тот период развития ребенка, который предшествует школьному возрасту и характеризуется своими специфическими признаками. Школьный возраст представляет следующую ступень развития ребенка и требует отдельного изучения.

ИГРА. ТЕОРИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ТЕНДЕНЦИИ

Совершенно справедливо период раннего детства считается «порой игры». Ребенок этого возраста живет в мире игры, и типичная форма настоящей игры — так называемая игра иллюзии — представляет содержание жизни именно этого возраста.

Первая основная особенность, которая характеризует игру этого периода, это то, что все, что существует для ребенка, лишено объективных признаков и, следовательно, принудительного характера. Все можно превратить во все — это зависит от твоей воли! ...У предмета игры нет ничего объективного. Следовательно, игра это такой вид действительности, у которой нет своей собственной закономерности, с которой следует считаться, она полностью зависит от нашей доброй воли. Вот валяется палка, в игровом сознании она превращается в коня. Вот валяется кусок дощечки: игра представляет его ребенком, за которым маленькая девочка ухаживает с такой же нежной любовью и самозабвением, как за ней самой ее собственная мать.

В *Игровое сознание изменяет действительность... Верно! Но не только игровое сознание. Сознание вообще изменяет действительность, сотворяет ее, рождает множество миров. В игровом сознании такие его функции, как миротворчество, миропорождение, миростроительство, выступают особенно явно. А играем мы фактически всю свою жизнь.*

Таким образом, игровое сознание всегда изменяет действительность, всегда превращает ее в нечто другое.

Но разве можно сказать, что палку ребенок действительно считает конем? Если привести к нему настоящую лошадь, неужели он не увидит никакой разницы между ними? Конечно, этого не скажешь. Для игрового сознания особенно характерно именно это: палка — это палка, но она также и лошадь. Ребенок прекрасно видит, что его кукла неодушевленный предмет, но несмотря на это он считает ее живой и относится к ней как к живой. «Ребенок прекрасно знает, что не сама

кукла является предметом его восторга; несмотря на это обслуживает именно эту куклу, убирает ее на разные лады, ласкает ее и одаривает» (Жорж Санд). Свою куклу ребенок считает живым существом, ласкает и утешает, просит: «не плачь», но если бы

кукла внезапно действительно начала плакать, ребенок от страха сошел бы с ума (Вундт)¹.

Таким образом, несомненной особенностью действительности игры является то, что она одновременно и фантастическая действительность, и настоящая действительность. Она — диффузивная действительность.

Что из себя представляет фактически, объективно содержание игры? Ребенок играет в лошадки или играет с куклой. Это — типичная форма настоящей игры. И все, что можно сказать о ней, то же самое можно распространить и на другие случаи игры.

Допустим, что ребенок никогда не видел лошади и ничего не слышал о ней и об игре в лошадки. Разве и в этом случае он будет играть в лошадки? Конечно, нет. В наше время ребенок увлеченно играет роль шофера. Почему об этой игре ничего не знали в детстве наши предки? Совершенно бесспорно, что в своей игре ребенок репродуцирует только то, что видел или о чем знает. Существенно нового в игре иллюзии мы ничего не встретим. Следовательно, объективно содержание игры ребенка представляет репродукцию только увиденного или услышанного. Она скорее носит мнемический характер, чем фантастический.

Однако фактически увиденное или услышанное настолько видоизменено в игре, настолько своеобразно преобразовано, что наглядное участие фантазии в ней вне всякого сомнения. Палка ничем не похожа на лошадь, а кусок дерева — на ребенка. Несмотря на это в игре первая играет роль лошади, а второй — роль ребенка. Насколько велико участие фантазии в данном случае, это ясно видно из следующего воспоминания Жорж Санд. Автор рассказывает, что в один вечер дети так были увлечены игрой, что ничего реального вокруг не видели: «Нас приглашали к столу, но мы ничего не слышали. Тогда мать пришла ко мне, взяла на руки и понесла к столу. Я никогда не забуду того удивления, которое я почувствовала, когда увидела освещенную комнату, стол и настоящие предметы. Я вернулась из мира галлюцинации, и мне было нелегко так быстро освободиться от него».

Таким образом, содержание игры представляет собой переработанную, преобразованную фантазией репродукцию того, что было увидено или услышано ребенком, а не самостоятельный плод свободной фантазии.

Отсюда мы можем заключить, что в игре фантазия ребенка, с одной стороны, безусловно связана с переживанием действительности, с настоящим и прошлым, следовательно, она еще не сильна настолько, чтобы могла самостоятельно функционировать; с другой стороны, она совершенно не считается с этой действительностью: во-первых, в том смысле, что совершенно свободно, произвольно преобразует ее, и во-вторых, в том смысле, что не чувствует ее объективности, — преимущество ее реальности по сравнению с реальностью содержания игры.

Коротко характеризовать игровую фантазию можно следующим образом: она еще не готова для самостоятельного функционирования, так как она проявляется в преобразовании только реального предмета или явления. С другой стороны, она представляет собой подражание увиденному или услышанному, следовательно, скорее дает репродуктивные представления, чем действительно новое, осознанное, фантастическое: она скорее процесс репродукции, чем процесс созидания нового. Наконец, ее содержание переживается не так, как подобает представлению фантазии, а как нечто реальное, действительное.

Следовательно, игровая фантазия — своеобразная фантазия. Она является фантазией генетически. Считать ее фантазией, не рассматривая в свете развития, было бы неоправданно.

Игра представляет собой своеобразную, самостоятельную форму поведения, которая лежит в основе целого важного периода жизни человека — поры раннего детства. Она, можно сказать, единственная действительность, в которой живет ребенок, и одна из главных форм практики, на основе которой протекает развитие ребенка. Поэтому неудивительно, что проблема игры давно привлекает внимание исследователей. В чем сущность этой формы поведения? Почему в игре ребенок тратит столько энергии, несмотря на то, что с задачами удовлетворения серьезных потребностей она не имеет никакой связи?

Согласно Штерну², все существующие теории можно разделить на три группы в зависимости от того, с чем будет связана игра — со стремлениями и интересами субъекта, проистекающими из прошлого, настоящего или будущего.

А. Теории настоящего.

1. Первая такая теория принадлежит Спенсеру³. По его мнению, у ребенка значительно больше энергии, чем требуется для решения его жизненных задач. От ребенка не требуется многого — о нем заботятся взрослые. Следовательно, у него больше энергии, чем требуется, и естественно, что эта излишняя энергия требует разрядки. По убеждению Спенсера, эта разрядка происходит именно в процессе игры: сущность игры заключается в разрядке излишней энергии.

Следовательно, для ребенка все равно, в каком направлении он сможет проявить свою излишнюю энергию: будет прыгать, танцевать или обратится к другой какой-нибудь форме игры.

Однако Спенсер видит, что игра ребенка всегда имеет определенное содержание, и он вынужден для объяснения этого прибегнуть к другому соображению, которое, надо сказать, не имеет никакой связи с понятием излишней энергии. Он говорит, что ребенок подражает существу и что содержание своей игры он создает на основании подражания. Он видит различные случаи деятельности, активности взрослых и в своей игре подражает им. Этим объясняется, что ребенок играет в лошадки, как будто строит здания и башни, делает поезда и аэропланы.

Теория Спенсера, во-первых, подразумевает только ребенка, и, стало быть, в пору взрослости игра не должна иметь места. С этим вряд ли кто согласится. Второе: из его теории не вытекает определенность содержания игры. Разве не все равно, как произойдет разгрузка энергии! Именно поэтому Спенсер вводит принцип подражания. Следовательно, понятия излишней энергии для понимания сущности игры недостаточно. Наконец, теория неверна и фактически. Замечено, что ребенок иногда утомлен, но все-таки играет. В таком случае говорить об излишней энергии несостоятельно.

2. Теория отдыха. Существует теория совершенно противоположного содержания, согласно которой дело не в излишке энергии, а, наоборот, в том, что субъект под влиянием серьезной активности устает и у него уже нет сил продолжить работу: ему требуется отдых. Но отдых не только бездействие, но и действительное. Для такой несерьезной, неответственной активности у человека еще сохранились силы; и вот, смысл игры состоит именно в том, что она содержит активность именно такой природы и, следовательно, дает человеку возможность отдохнуть. Короче, борьба за жизненные задачи утомляет человека и для отдыха он прибегает к игре.

Однако какие серьезные задачи могут быть у ребенка в раннем возрасте, которые он должен решить собственными силами, чтобы так часто обращаться к игре как средству отдыха? Никаких! Наоборот, игра сама по себе является для ребенка этого возраста основной формой поведения, и если он от чего-то и устает, то прежде всего от игры. Теория отдыха в какой-то мере может быть применима к игре взрослого, но для объяснения игры ребенка она совершенно бесполезна.

3. Теория Адлера⁴. Ребенок слаб, у него еще не настолько развиты силы, чтобы он мог осуществлять свои стремления. Он на каждом шагу чувствует эту слабость: ему все запрещают, он зависит от других, и вот, для компенсации этой слабости он создает новую фантастическую действительность, в которой он является либо отцом, либо матерью, либо шофером, либо пилотом, либо великаном, либо гением. Если не в действительности, то хотя бы здесь он может быть тем, кем хочет, и делать то, что хочет. Смысл игры, следовательно, заключается в компенсации слабости и удовлетворении стремления быть сильным. Такова теория игры так называемой индивидуальной психологии Адлера.

Однако было бы спорным преувеличением искать смысл всех случаев игры в тенденции такой компенсации. Если ребенок в своей игре, например, выполняет роль командира, другие ведь удовлетворяются ролью простых солдат. Если один в игре проявляет силу великана, ведь необходимо, чтобы в этой игре принимали участие и другие, те, которых побеждает великан. Неужели и побежденный удовлетворяет тенденцию быть сильным?!

4. Теория Фрейда⁵. Игра, как и другие формы действия фантазии, например грезы, сновидения, представляет собой проявление «изгнанных» намерений, тенденций. По мнению Фрейда, здесь, так же как и в других случаях, мы имеем дело с проявлением сексуальных тенденций.

В содержании игры следует искать обязательно какое-либо сексуальное стремление. Например, когда ребенок во время игры в наездника употребляет кнут, — это проявление его садистической тенденции, другой же ребенок, который выполняет роль лошади и которому достается кнут, — наверное, удовлетворяет свои мазохистические тенденции.

Б. Теории прошлого.

5. Согласно теории американского психолога Стенли Холла⁶, истоки тех тенденций, которые находят проявление в процессе игры, следует искать в прошлом человечества. Человечество в своем прошлом прошло ряд ступеней развития. Если, согласно «биогенетическому закону» Геккеля, организм в процессе эмбриональной жизни повторяет все степени развития своего рода, почему нельзя думать, что приблизительно то же самое происходит и в период постэмбриональной жизни. Однако в этом случае, поскольку мы имеем дело не с соматическим, а с психическим развитием, следует полагать, что повторение касается тех ступеней, которые человечество прошло на пути своего культурного развития. В пору детства, следовательно, на различных возрастных ступенях в хронологической последовательности возникают те тенденции, которые уже прошло и окончательно отвергло человечество. Форму проявления таких тенденций представляет игра.

Таким образом, согласно Стенли Холлу, сущность игры заключается в том, что она позволяет индивиду произвести рекапитуляцию культурно-исторического прошлого своего рода.

Таким образом, игра представляет скорее бессознательное зоспоминание прошлого (не собственного, а рода), чем продукт фантазии. Она больше мнемический процесс, чем процесс проявления фантазии. А это совершенно не согласуется с общепризнанным взглядом о фантазийной природе игры. Кроме того, такой взгляд, как совершенно антиисторический, явно противоречит тем бесспорным наблюдениям, которые верны относительно развития ребенка: пора детства ни к коем случае не является чем-то раз и навсегда установленным наследственно...

В. Теории будущего.

6. Игру Карл Гроос⁷ выводит из интересов будущего. Особенно он заостряет внимание на том обстоятельстве, что в процессе игры ребенок приводит в действие именно те силы, к которым человек обращается во время серьезной деятельности. То, что маленькая девочка ласкает свою куклу и ухаживает за ней, следует считать активностью той же тенденции, которая представляет психологическое содержание ухода за ребенком.

Когда мальчик мчится на автомашине, он приводит в действие те же тенденции, которые имеют место в процессе деятельности шофера. И если в игре действуют те силы и тенденции, которые принимают участие в решении серьезных жизненных задач, то очевидно, что в игре ребенок готовится к будущему, он упражняет и тренирует те силы, которые понадобятся ему в будущем для решения серьезных задач. Следовательно, игра является «подготовительной школой» для будущей жизни. Таков основной смысл теории игры Карла Грооса.

Безусловно, эта теория Грооса заслуживает внимания, однако она имеет один основной недостаток, который делает ее совершенно неприемлемой. Согласно этой теории, особенности поведения ребенка вытекают из тех целей, которым будто бы служит игра. Поэтому бесспорно, что это — телеологическая теория. Однако как случается, что игра осуществляет такие цели? Можно подумать, что существует какая-то сила провидения, которая устроила мир так разумно, что всему придала свою целеустремленность, и в частности игре. Человеку требуются силы для решения жизненных задач, и вот для развития этих сил провидение заставило его играть. Когда он играет и полагает, что развлекается, в действительности он решает какую-то задачу, о которой сам не имеет никакого представления.

Таковы по существу выводы, вытекающие из теории Грооса. Как видим, разделять их и, следовательно, принять теорию Грооса невозможно.

7. Теория В. Штерна, которую он называет персоналистической, ставит своей целью объединение и восполнение всех остальных односторонних теорий.

Правомерная теория игры, по мнению Штерна, не должна опираться в отдельности на тенденцию настоящего, прошлого или будущего. Игра такой процесс, который содержит все эти тенденции. Но, что главное, вопрос не в том, чтобы обязательно исследовать только биологический смысл игры — какой цели служит она, для чего нужна, а в том, чтобы принимать во внимание и другие ее моменты. Кроме биологического, игра имеет также значение «внешнего проявления». Одну из особенностей человека составляет также и то, что он может осуществлять деятельность, проявлять активность и в том случае, когда этого не требует никакая серьезная задача: человек может играть, «человек только там является полноценным человеком, где он может играть», говорит Шиллер, и для Штерна правильность этого положения вне всякого сомнения. Игра отражает всего человека со всеми тенденциями, которые характеризуют его не только в настоящем, но и характеризовали его в прошлом.

Дело в том, что психика человека состоит из различных слоев, и в частности также слоя прошлого. Там, где серьезные жизненные задачи позволяют это, дремлющие тенденции и стремления прошлого вмиг пробуждаются и активно включаются в со-

держание игры. Но в каждом моменте настоящего существует и слой будущего. Будущее дано не только в том смысле, что оно предварительно предполагается сознательно, но и в том смысле, что оно в зачаточной форме представлено в тех функциях, которые еще не созрели настолько, чтобы серьезно выполнять свое назначение. Несмотря на это, они стремятся к проявлению, и реализация этого происходит в игре.

Поэтому игра действительно является предварительным упражнением наших сил, как указал Гроос, но вместе с тем, по выражению Штерна, она—предварительное опробование (*Verlástung*) различных возможностей действия, для того чтобы в конце концов были найдены наиболее подходящие формы. Она в то же время является прогностическим внешним проявлением субъекта, потому что в процессе игры субъект приводит в действие зачатки своей будущей жизни; таким образом, познать ребенка можно лучше в игре, чем в процессе серьезной активности.

Теория Штерна заслуживает внимания в том отношении, что она обходит стороной обычную для других теорий одностороннюю точку зрения и опирается на идею многостороннего значения игры. Несмотря на это, разделять ее все-таки нельзя. Дело в том, что сомнительно, чтобы ее основная идея была верной. Как видим, главное в теории Штерна то, что он считает игру проявлением неразвитых, зачаточных функций и тенденций. Во-первых, если бы это было так, то автор не должен был бы говорить об игре взрослого, объявить игру явлением исключительно детского возраста. Второе, известны факты игры, о которых ни в коем случае нельзя сказать, что они являются проявлением сил, находящихся в зачаточном состоянии. Например, когда ребенок играет в «дочки-матери», он может в одном случае выполнять роль матери, а в другом — дочери. Что касается первого случая, то здесь действительно можно говорить о тех функциях и тенденциях, которые у ребенка даны только в зачаточном состоянии. Но что мы можем сказать о втором случае, когда ребенок играет роль не матери, а дочери — возможно даже грудной? Несомненно, что говорить здесь о зачаточных функциях было бы совершенно необоснованно. В данном случае ребенок проявляет не свое будущее, а скорее свое прошлое. Если бы Штерн на это ответил, что игра служит также проявлению и удовлетворению тенденций прошлого, то это мы должны были бы признать показателем слабости его теории, показателем эклектической природы его теории.

8. Одностороннюю теорию развивает и Карл Бюлер⁸. Ни теория Спенсера, ни теория Грооса не учитывают в достаточной мере одного характерного факта, который сопровождает всякую игру: той охоты, с которой ребенок часто повторяет одно и то же движение, того увлечения, с которым он в процессе игры совершает множество субъективно бессмысленных манипуляций.

Действительно, что вынуждает ребенка с такой настойчивостью производить игровые операции? Какой импульс заставляет его делать это?

Бюлер дает ответ именно на этот вопрос. Он полагает, что кроме того удовольствия, которое мы получаем в результате удовлетворения какой-либо потребности, должен существовать еще один своеобразный вид удовольствия, для которого характерно то, что он возникает не в результате воздействия какого-либо объекта, подобно обычному чувству удовольствия, а связан с приведением в действие той или иной функции. Поэтому Бюлер это чувство удовольствия называет функциональным удовольствием (Funktionslust). Когда ребенок приводит в действие ту или иную функцию, он только лишь из-за этого чувствует определенное удовольствие, так называемое функциональное удовольствие — говорит он. Поэтому происходит, что он для получения еще раз этого удовольствия повторяет одно и то же движение, поскольку тем самым приводит в действие соответствующую функцию. Таким образом, становится понятным, что вынуждает ребенка играть столь увлеченно и охотно.

Как названные выше теории, так и теория Бюлера опираются на бесспорно правильное наблюдение. Действительно, то, что ребенок в процессе игры переживает удовольствие, и то, что это удовольствие не является удовольствием, возникшим на почве удовлетворения биологической потребности, это несомненно, но отсюда не вытекает, что сущность игры следует искать именно в этом переживании, т.е. функциональном удовольствии. Если бы это было так, то все особенности игры должны были бы вытекать из понятия функционального удовольствия и пришлось бы либо полностью отказаться от основных принципов теории Гросса, либо показать, как вытекает концепция игры, как школы подготовки, именно из этого принципа.

С другой стороны, теория Бюлера по существу ограничивается лишь подтверждением факта функционального удовольствия. Это, конечно, большая заслуга Бюлера перед нашей наукой, но для выяснения внутренней природы игры, ее сущности недостаточно только подтверждения факта, необходимо и объяснить его, необходимо показать, как возник этот факт. Для правильной теории игры необходимо показать ту внутреннюю необходимость, согласно которой так называемое функциональное удовольствие вытекает именно из внутренней природы игры.

Мы не будем касаться других теорий: не такое было их влияние в нашей науке, чтобы обязательно останавливаться на них, и не таково их значение для попытки правильного решения вопроса, как у рассмотренных нами теорий. Состояние вопроса и его чрезвычайно принципиальное и практическое значение вынуждает нас попытаться разработать собственную теорию⁹, которая не будет удовлетворяться указанием на отдельные стороны и свойства игры и затем их необоснованным обобщением, а рас-

кроет внутреннюю природу игры, откуда можно будет с логической последовательностью вывести все известные особенности игры.

Так как же мы должны понимать основную сущность игры? Естественное состояние всякого живого организма движение, активность. Это значит, что невозможно, чтобы у него была какая-нибудь сила, какая-нибудь функция и она находилась без действия до того, пока ее из этого состояния не выведет какой-нибудь внешний импульс. Существование той или иной функции, той или иной силы естественно означает ее действие, ее активность. Иначе и не может быть. Дело в том, что всякое внутреннее нуждается во внешнем, всякая функция — в соответствующем объекте. Следовательно, невозможно, чтобы оно существовало и не стремилось к внешнему. Поэтому нет необходимости в том, чтобы на живой

NB *Теория функциональной тенденции Д.Н.Узнадзе удивительна по своей современности, смелости и дерзости. Без нее бессмысленно во все времена обсуждать движение методологии психологии, особенно проблему личности как активного творца различных миров. В этой теории Узнадзе высвобождает психологическую мысль о развитии человека, да и вообще о развитии живых систем из прокрустово ложа механистических упражнений, выводящих тайны развития из столкновения внешних и внутренних факторов, среды и наследственности, биологического и социального. Когда же мы избавимся от понимания человека как марионетки, для которой всегда должен найтись кукловод, программист? Рабство рационального мышления в различных науках, увы, пережило рабовладельческую эпоху в истории.*

организм, для приведения в действие его сил, оказывало принудительное воздействие какое-нибудь внешнее раздражение на почве какой-то жизненной потребности. Эта естественная особенность живого организма проявляется в виде функциональной тенденции.

Следовательно, было бы ошибкой думать, что для живого организма его силы представляют простые средства, к которым он обращается только тогда, когда для удовлетворения своих жизненных потребностей стремится восстановить равновесие, нарушенное вследствие воздействия внешних раздражителей. Нет. Актуализация сил организма проявляется не только в виде приведения в действие средств, могущих удовлетворять потребность, но и сама по себе, без выполнения роли какого-то средства, — только из-за того факта, что они существуют как внутреннее, которому требуется внешнее. Существование силы означает ее действие. Ее существование может быть только динамического характера.

Теперь обратимся к общему анализу сил ребенка. Ребенок живет в таких условиях, что удовлетворять некоторые свои жизненные потребности ему приходится собственными силами.

Исключением из этого общего правила не является даже новорожденный ребенок. Тем более это можно говорить о ребенке первого года жизни и более старшем. Возрастная среда ребенка обычно такова, что она создает целый ряд ситуаций, преобразование которых доверено силам ребенка. С другой стороны, понятие той же возрастной среды показывает, что не все свои потребности ребенок удовлетворяет собственными силами и обычно о нем заботятся взрослые.

Отсюда ясно, что в каждом данном возрасте ребенку требуется определенный запас сил, чтобы было возможно его существование. В качестве примера возьмем хотя бы новорожденного ребенка. Как мы знаем, для того чтобы он мог жить, он должен обладать способностью по мере надобности самостоятельно приводить в действие функции сосания и дыхания. Однако, это всё, другие силы биологически для него следует считать совершенно лишними, так как об удовлетворении основных его важных потребностей заботятся взрослые.

Несмотря на это, запас сил ребенка не исчерпывается только биологически важными функциями.

В распоряжении ребенка любого возраста, кроме тех сил, которые необходимы для его существования, имеется довольно широкий круг сил, существование которых сейчас для него не имеет никакого биологического значения. Например, для чего новорожденному ноги, руки, глаза, уши и целый ряд других органов? Для удовлетворения своих потребностей ему не приходится приводить в действие функцию какого-нибудь из этих органов. Несмотря на это, все это у него все-таки есть.

Встает вопрос: если биологически на данном этапе развития функция ни одного из этих органов не нужна, откуда все-таки все это у ребенка? Ответ следует искать в понятии наследственности. Новорожденный ребенок — дитя стоящего на определенной ступени эволюционного развития живого организма — человека. Рождаясь, он уже является структурно окончательно сформировавшимся организмом и, как таковой, в силу актуальности закона наследственности, с самого же начала содержит все те возможности, которые характерны для его рода. Следовательно, ребенок оснащен не только теми силами, которые на данной ступени развития биологически важны для него, но и теми силами, которые для его родителей биологически необходимы, но для него пока нет.

Таким образом, мы видим, что в арсенале возможностей ребенка следует различать две группы сил: одна группа для него биологически необходима, другая лишена биологического применения. Но этого обстоятельства вовсе не достаточно, чтобы отрицать возможность их передачи по наследству и, следовательно, их фактическое существование.

Как мы знаем, невозможно, чтобы какая-нибудь сила, какая-нибудь функция существовала бы так, чтобы не действовать. Би-

ологически необходимые функции ребенка действуют на основе импульса удовлетворения его потребностей. Поэтому их существование и функционирование не вызывают сомнения. Но что можно сказать относительно второй группы? Их существование опирается на факт наследственности, но ведь они тоже должны действовать, ибо, как мы знаем, естественным состоянием силы или функции является активность. Что же приводит их в действие? Говорить здесь об импульсе удовлетворения жизненных потребностей было бы излишне. Так где следует искать импульс приведения их в активное состояние? Ответ для нас бесспорен: его следует искать в понятии функциональной тенденции.

Таким образом, силы и функции ребенка данного возраста находятся в действии. Одна группа сил действует благодаря импульсу его жизненных потребностей; в этом случае мы имеем дело с теми формами активности ребенка, которые ставят целью удовлетворение актуальных потребностей организма. Вторая

NB *Гениально! Именно актуализация неактуальных возможностей ребенка составляет подлинный эволюционный смысл и игр ребенка, и игр животных, и игр взрослых. Сходную мысль мы находим у классика современной биологии Николая Вавилова, когда он говорит о преадаптации, возникновении тех или иных полезных признаков в эволюционирующей системе еще до того, как они стали этой системе необходимы. В истории культуры такие персонажи, как шут, Иван-дурак, Дон Кихот, только тем и занимаются, что актуализируют неактуальные возможности. Сегодня они кажутся культуре ненужными, избыточными, лишними... Но когда пробивает час, когда наступает кризис, когда любые стандартные решения только все больше и больше заводят в тупик, тогда — вперед, шуты!..*

группа сил, существование которых основывается только на наследственности, проявляется на почве функциональной тенденции. Очевидно, что с удовлетворением биологических потребностей организма она не имеет связи. Следовательно, здесь мы имеем дело с той формой действия сил, которая известна под названием игры.

Таким образом, согласно нашей теории, основную сущность игры составляет активизация биологически неактуальных возможностей ребенка, вызываемая импульсом функциональной тенденции.

Насколько верна эта теория, зависит от того, насколько необходимо, чтобы концепция сущности игры характеризовалась именно теми особенностями, которые получены в результате дескриптивного анализа.

Начнем сначала с рассмотрения того, какое отношение существует в разные периоды детского возраста между удельным весом серьезной деятельности и игры. Если игра представляет собой форму активизации функциональной тенденции, связанной с полученными по наследству возможностями, то очевидно, что со случаями игры мы должны иметь дело тем чаще, чем реже вынуждает среда

ребенка самому привести в действие свои силы с целью удовлетворения своих потребностей. Мы знаем, что возрастная среда вместе с поступательным движением ребенка расширяется и все чаще ставит перед ним задачи, решить которые ему приходится собственными силами. Отсюда ясно, что с возрастом круг случаев игры должен сужаться и те силы, которые в предыдущем возрасте действовали только импульсом функциональной тенденции и, следовательно, давали содержание игре, — теперь постепенно должны начинать действовать с целью удовлетворения актуальных потребностей. Таким образом, круг случаев игры с возрастом постепенно должен сужаться, а круг серьезной деятельности, наоборот, должен расширяться.

С другой стороны, поскольку организация возрастной среды зависит от социально-экономического и культурного положения родителей, постольку со случаями игры среди детей экономической и культурно отсталых кругов мы должны встречаться реже, чем среди детей круга, стоящего в этом отношении на более высокой ступени.

Фактический материал, имеющийся относительно распространенности игры, совершенно оправдывает оба эти ожидания: известно, что чем больше растет ребенок, тем меньше играет, и чем ниже социально-экономический круг, к которому он принадлежит, тем уже круг случаев его игры.

Когда мы знакомимся с теорией Грооса, отметили, что эта теория опирается на правильное наблюдение, а именно на то, что биологическое значение игры действительно состоит в тренировке и подготовке сил, необходимых для будущей жизни. Но основной недостаток теории Грооса состоит в том, она не может объяснить, почему игра имеет такое биологическое значение. Согласно же нашей теории иначе и не может быть. Действительно, в случае игры ребенка мы имеем дело с полученными по наследству силами, приведенными в действие функциональной тенденцией. Но ведь это те силы, которые предки ребенка использовали в процессе борьбы за существование, т.е. серьезной деятельности, и передавали своим потомкам по наследству: ведь в процессе игры ребенок под влиянием функциональной тенденции приводит в действие именно эти силы, и когда он столкнется с серьезными жизненными задачами, он должен обратиться к этим же силам. Одним словом, в игре действуют и, следовательно, тренируются и развиваются те же силы, которые необходимы для решения жизненных задач взрослого человека. Отсюда ясно, что игра действительно представляет собой подготовительную школу сил, необходимых для будущей жизни.

Когда Спенсер сущность игры усматривает в необходимости разгрузки излишней энергии организма, он приближается к правильной мысли, однако поскольку под энергией он не подразумевает факт качественно различных функций, постольку он бессилён сделать понятной настоящую природу игры. Поэтому

то обстоятельство, что игра имеет определенные формы поведения, что она содержит аналогичное трудовым процессам взрослого человека содержание, он объясняет новым принципом, а именно — принципом подражания, который не находится в связи с понятием разгрузки излишней энергии.

Согласно нашей концепции, игра представляет не разгрузку излишней энергии, а приведение в действие излишних для возрастной среды ребенка данного возраста сил, функций. Но поскольку эти последние содержат приобретенные и используемые в трудовом процессе взрослого человека функции, которые он по наследству передает своим потомкам, постольку понятно, что игра как форма активизации этих функций сохраняет вид активности именно этих функций, т.е. вид функций серьезной деятельности.

Наконец, «функциональное удовольствие» Бюлера следует считать действительно характерным для игры. Как отмечалось и выше, после Бюлера это понятие не сможет игнорировать ни один из теоретиков игры. Но почему же приведение в действие функции вызывает именно удовольствие, из теории Бюлера это совершенно непонятно. Иное дело — наша теория. Если игра происходит на основе функциональной тенденции, если она представляет результат того, что у ребенка имеются возможности определенных сил и они не могут не действовать, то понятно, что всякое сдерживание их активности, т.е. в данном случае игры, было бы нарушением естественного состояния живого организма и, постольку, переживалось бы им в виде неудовольствия, а восстановление этого естественного состояния переживалось бы в виде удовольствия. Именно поэтому, несмотря на то, что игра по своим результатам не является удовлетворением какой-бы то ни было жизненной потребности, она все-таки вызывает у ребенка удовольствие. Если бы игра не была результатом приведения в действие функциональной тенденции, то было бы совершенно непонятно, откуда возникает это своеобразное переживание.

Таким образом, согласно теории Бюлера, ребенок играет потому, что он стремится к переживанию функционального удовольствия, но откуда появляется этот вид чувства удовольствия, Бюлер не может объяснить. Во всяком случае, не видно, что оно существенно связано с природой игры. Согласно же нашей концепции ребенок играет не потому, что переживает функциональное удовольствие, а потому, что он является носителем излишних для своего возраста сил и их функциональной тенденции. Но раз он играет, тем самым он удовлетворяет потребность этой тенденции и, следовательно, это переживается им соответствующим образом, т.е. в виде удовольствия.

Такова основная сущность игры. Мы видим, что все те особенности, которые характерны для игры и которые лежат в основе той или иной теории, естественно вытекают из охарактеризованной

нами сущности. Несомненно, что это обстоятельство следует считать бесспорным доводом состоятельности данной теории.

Для того чтобы эта теория о природе игры стала до конца ясной, необходимо коснуться еще одного важного вопроса. Дело в том, что, согласно нашему взгляду, выходит, что игру целиком определяют внутренние, полученные по наследству возможности личности ребенка, и что, следовательно, среда в данном случае не играет никакой роли. Однако внимательный анализ вопроса показывает, что в действительности это не так, что, наоборот, в определении содержания игры на среду бесспорно возложена большая роль. Действительно, известно, что обстоятельства игры ребенка зависят от того, в какой среде ему приходится жить. Это настолько очевидно, что по мнению некоторых исследователей действительную сущность игры определяет подражательность ребенка.

Что согласно представленной теории можно сказать о роли среды?

Во-первых, мы знаем, что, согласно нашей концепции, решающее значение для игры имеет возрастная среда. Характер и объем игры определяется организацией возрастной среды. Она постоянно вынуждает ребенка решать определенные задачи: то сложные, то простые. Следовательно, то, какие силы действуют на основе импульса функциональной тенденции, а какие — под воздействием актуальных потребностей, т.е. каково содержание игры ребенка и содержание его серьезной деятельности, — это в каждом данном случае определяется его возрастной средой. Однако, как мы знаем, возрастная среда зависит не только от уровня и характера развития внутренних возможностей ребенка, но и, особенно, от социально-экономического и культурного положения его круга.

Однако значение среды для игры этим не исчерпывается. Если содержание игры зависит от состояния функций, пришедших в действие благодаря импульсу функциональной тенденции, это вовсе не означает, что это происходит без решающего влияния среды. Наоборот, из рассмотрения той теории развития, которая лежит в основе нашей концепции об игре, мы знаем, что приведение в действие внутренних возможностей невозможно без воздействия соответствующих условий. Мы знаем, что актуализация каждой внутренней возможности подразумевает необходимость соответствующих внешних условий: если этого нет, то не может быть и речи об актуализации внутренних сил. Отсюда само собой вытекает, что из всех тех внутренних возможностей, которыми обладает психофизический организм ребенка, функциональную тенденцию наиболее ярко проявят те возможности, которые в среде встретят необходимые соответствующие условия. Отсюда ясно, что ребенок не всюду и всегда играет одинаково, а виды и формы его игры меняются в соответствии со средой. Содержание игры деревенского ребенка одно, городского ребенка — другое, живущего на побережье моря — одно, ребенка-горца — иное.

По мнению Спенсера, это обстоятельство объясняется тем, что ребенок, подражающее существо и в процессе своей игры репродуцирует то, что видит вокруг себя. Однако едва ли здесь мы имеем дело с подражанием. Во-первых, как мы знаем, способность подражания у ребенка развивается относительно поздно, значительно позднее, чем способность элементарной игры.

Кроме того, даже беглый взгляд на содержание игры делает очевидным, что настоящего подражания нет даже в особо выгодных для этой теории условиях. Например, когда ребенок играет в лошадки — садится на палку и бежит, разве это можно считать настоящим подражанием? Это было бы возможно только тогда, если бы взрослые тоже поступали так же. Следовательно, возможно, что иногда в таких случаях ребенок действительно подражает другому ребенку, который играет в лошадки, но невозможно, чтобы изначально этот вид игры возник в результате подражания.

Согласно нашей теории, дело следует представить так: в данном возрасте у ребенка настолько созревают внутренние возможности системы тех или иных функций, что он чувствует определенную функциональную тенденцию. В этом случае достаточно ему встретиться с соответствующими этой функции условиями в среде, чтобы функциональная тенденция тотчас же отчетливо проявилась.

Различные функции в том виде, в каком они проявляются в нормах поведения взрослого, до того оставались вне внимания ребенка. Теперь же они становятся поводом, побуждающим функциональную тенденцию к действиям, аналогичным поведению взрослых и соответствующим уровню созревания внутренних возможностей ребенка.

Как видим, воздействие среды здесь имеет решающее значение и, следовательно, без нее совершенно невозможна актуализация функциональной тенденции в определенном направлении, т.е. игра того или иного содержания.

Отсюда же очевидно и то, в каком взаимоотношении находятся формы проведения игры и серьезной деятельности. В истории развития каждого индивида первая предшествует второй: ребенок прежде играет и лишь потом начинает серьезную деятельность. Но поскольку в случае игры мы имеем дело с приведением в действие именно тех систем функций, которые развились в процессе серьезного поведения предков ребенка и были переданы ему по наследству, ясно, что филогенетически серьезная деятельность предшествует игре.

Следовательно, наш вопрос решается следующим образом: онтогенетически серьезная деятельность опирается на развитые в условиях игры силы и, значит, игра предшествует ей, но, с другой стороны, наоборот, содержание каждого вида игры определяется функциональной тенденцией сил, сформировавшихся в филогенетическом процессе серьезной деятельности. Следовательно, с точки зрения филогенетического развития серьезная деятельность предшествует игре.

ОСНОВНЫЕ ИНТЕРЕСЫ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Как известно, в дошкольном возрасте уже в достаточной мере созревают все те функции, которые необходимы для элементарных видов труда. Отсюда вроде бы само собой вытекает, что с этих пор поле активности сил ребенка определено. Возможность своего проявления эта активность должна находить в различных формах труда. На низких ступенях культурного развития так и происходит: 8—9-летний ребенок уже выходит на арену самостоятельной жизни. Если присмотреться к тем формам труда и деятельности, которые характерны для него, убедимся, что их поле узко ограничено и они в основном содержат те формы активности, которые представляют собой определенное усложнение актов поведения потребления и обслуживания. Конечно, это — все-таки человеческие формы поведения и, следовательно, имеют более сложный вид, чем аналогичные формы поведения животных. Поэтому нельзя сказать, что их осуществление всегда удается только на инстинктивной и ассоциативной основе. Часто в их основе лежит и определенная работа интеллекта, а именно та форма интеллектуальной активности, которая в науке сегодня известна под названием практического мышления. Но это мышление не является настоящим понятийным мышлением: оно лишь создает основу для зарождения и развития последнего и практически дает аналогичные эффекты.

NB *Кто бы ни пытался открыть тайну детской игры, рано или поздно наталкивается на формулу «игра ради игры». Но только ли игра наполнена внутренней мотивацией? Думаю, что на игре как одном из видов пристрастной деятельности открывается вся глубина идеи Спинозы о человеке как причине самого себя, т.е. человеке как самопричинном и тем самым свободном существе.*

Ребенок дошкольного возраста является достаточно созревшим для осуществления тех форм поведения, которые подразумевают участие практического интеллекта и протекают без руководства более высокой формы мышления — понятийного мышления.

На высокой ступени культурного развития для человечества стали характерны более сложные формы поведения, а именно те формы, которые подразумевают необходимость участия

более высокого уровня интеллекта. На данной ступени развития в основе поведения человека нашего времени лежит понятийное мышление. Во всяком случае основная тенденция нашего времени направлена к тому, чтобы поведение основывалось не на рутине и традиции, рефлексе и ассоциации, а было бы оправдано интеллектуально и опиралось на завершенные научные понятия. Достаточно вспомнить, какую большую роль выполняет в наше время техника, чтобы это положение стало бесспорным.

Для дошкольного возраста не совсем чуждо понятийное мышление; им уже пройден определенный путь развития и ребенок к началу школьного возраста так далеко шагнул вперед, что возможность спонтанного приведения его (спонтанного мышления) в действие достаточно созрела. Для того чтобы ребенок начал мыслить понятиями, для того чтобы для решения какой-либо практической задачи он самостоятельно начал создавать соответствующее понятие и сделал его руководящим принципом, — для этого в дошкольном возрасте еще не пройден достаточный путь развития. Но зато это развитие стоит уже на таком уровне, что довольно большое число детей, при наличии чужой помощи, способно выработать и использовать понятие.

Отсюда очевидно, что трудно предполагать, чтобы возникшие тенденции активности ребенка могли найти возможность своей реализации лишь на почве того элементарного труда и деятельности, силы для выполнения которых у них созрели еще в дошкольном возрасте. Поскольку ребенок уже стал на путь развития понятийного мышления, поскольку это именно та форма мышления, которая представляет основу деятельности и труда современного человека, постольку невозможно, чтобы у ребенка не возник интерес к интеллектуальному развитию. Но для настоящего умственного труда он еще не подготовлен и вопрос может касаться лишь развития умственных сил. Как мы знаем, условием для последнего следует считать учение. Следовательно, надо полагать, что силы ребенка готовы к приведению в действие именно на основе учения.

В специальной проверке это положение, наверное, не нуждается. Общеизвестно, что дошкольный возраст носит такое название потому, что он предшествует поре начала ребенком работы в школе. Начиная с 7—8 лет ребенок поступает в школу, и основной формой его поведения с этих пор фактически становится учение. Следовательно, наша действительность устроена так, что уже нет нужды специально исследовать, что является главной формой поведения ребенка школьного возраста.

В *В школьном возрасте пробуждается познавательный интерес? Или же, как сказал бы Л.С. Выготский, обучение ведет за собой развитие, в*

Правда, возрастная среда практически всегда так или иначе считается с природой и существующим уровнем развития сил ребенка, а также с его потребностями, но это еще не означает, что данное положение обосновано

том числе и развитие мотивации к познанию, которая на поверхности выступает как динамика интересов. Чрезвычайно опасно оказаться под влиянием представления о созревании интересов по образу и подобию созревания натуральных чисто природных функций человеческого организма. Где взрослые? Где сверстники? А более точно, где роль детской субкультуры в строительстве мотивации личности?

Думаю, что появляющаяся сегодня социальная психология детства сумеет найти пути к решению всех этих поднимаемых благодаря созданной Д.Н. Узнадзе картине становления интересов в школьном возрасте.

теоретически и, следовательно, правильно и бесспорно. Стало быть, проблема все-таки требует специального исследования.

Под руководством Ш.Бюлер¹ было проведено исследование по вопросу профессиональных интересов ребенка как в школьном, так и в дошкольном возрасте. Дети должны были назвать те профессии, которые они считали наиболее интересными, и в то же время указать на те мотивы, по которым они производили свой выбор. Ш.Бюлер специально останавливается на тех результатах, которые были получены относительно мотивации ребенка. Выяснилось, что названные детьми мотивы можно разделить на три группы: 1) мотив выбора профессии, который несомненно определяется функциональным удовольствием (Funktionslust), т.е. тем удовольствием, которое ребенок ожидает от самой активности в этой профессии; 2) мотивы преходящего характера, которые подразумевают оба удовольствия — от функции и

успеха — вместе, и, наконец, 3) чистые мотивы успеха, т.е. выбор профессии производится по тому соображению, что она полезна, дает социальное или экономическое преимущество и др. Из приведенной таблицы видно, насколько часто встречаются эти мотивы в дошкольном возрасте.

	Возраст, лет				Интеллектуальные профессии	Неинтеллектуальные профессии
	3—4	4—5	5—6	6—7		
Функциональное удовольствие	50	30	35	26	57	29
Переходная форма	20	49	32	24	26,5	25,5
Мотив успеха	30	21	33	50	16,5	45,5
Всего	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Достаточно даже беглого взгляда на эту таблицу, чтобы сразу обратить внимание на то, что удовольствие от функционирования как мотив особенно часто встречается в возрасте 3—4 лет, затем уменьшается и в 6—7 лет проявляется разве что в виде исключения. В совершенно противоположном направлении разви-

вается мотивация выбора профессии по интересу к успеху. С возрастом она усиливается и своего максимального уровня (50%) достигает именно в 6—7 лет. По мнению Ш.Бюлер, иначе и не могло быть. Почему? Потому, что удовольствие от функционирования — это именно тот мотив, который лежит в основе игры, а интерес к успеху — это тот мотив, который определяет труд; игра же тем характернее для ребенка, чем он младше, а для труда труда до 6—7 лет он еще не созрел. Следовательно, профессиональный интерес семилетнего ребенка должен определяться не столько тенденцией труда, сколько тенденцией игры. Приведенные в таблице данные вполне согласуются с этим соображением. Стало бы, если бы такое же исследование проводилось с детьми школьного возраста, заранее можно было бы сказать, что случаев мотивации функционального удовольствия здесь было бы гораздо меньше, чем в 7-летнем возрасте, а интерес к успеху стал бы господствующей формой мотивации.

Исследование совершенно не оправдало это ожидание, наоборот, оказалось, что в 8—9-летнем возрасте в первом ряду опять же стал мотив удовольствия от функционирования, а интерес к успеху значительно затухнул. Чем можно объяснить этот удивительный результат?

Обоснованные детьми профессии Ш.Бюлер делит на две большие группы — группы интеллектуальных и неинтеллектуальных профессий и мотивы каждой из них учитывает отдельно. Оказалось, что выбор неинтеллектуальных, мануальных профессий главным образом определяется интересом к успеху. Мотивация функционального удовольствия здесь встречается почти в два раза реже мотивов успеха. В отношении этих профессий, следовательно, ожидание вполне оправдалось. Зато выбор интеллектуальных профессий большинство (57%) детей мотивирует успехом, а не функциональным удовольствием. Стало бы, новое обстоятельство, которое оказалось противоположным указанному выше ожиданию, проявилось лишь в случае выбора интеллектуальной профессии. Следовательно, в 8—10-летнем возрасте большинство детей, выбирая интеллектуальную профессию, ожидает получить от нее функциональное удовольствие.

Однако какие функции действуют в этих профессиях? Конечно, интеллектуальные функции. Следовательно, рассуждает Ш.Бюлер, уже в 8—10 лет у детей созревает слой новых, интеллектуальных функций, актуализация которых ему доставляет удовольствие сама по себе и которые он приводит в действие не с целью достижения какого-либо успеха, а с целью получения удовольствия от функционирования. Можно считать доказанным, говорит Ш.Бюлер, что вместе с появлением интеллектуального элемента в сознании ребенка создается новый функциональный слой...

Из исследования Бюлер для нас важно то, что в начале школьного возраста у ребенка, с одной стороны, возникает но-

вый интеллектуальный интерес и, с другой стороны, этот интерес носит чисто функциональный характер.

Для того чтобы выяснить, в каком русле поведения ребенок находит возможность удовлетворения этого интереса, или же иначе, с функциональным интересом какого характера мы имеем дело в этом случае, — необходимо отдельное исследование.

Детям школьного и дошкольного возраста в доступной для них форме задается вопрос: что их интересует больше всего. В результате этого исследования выяснилось, что в процессе развития интереса ребенка проявляются три главных этапа:

1. В дошкольном возрасте интерес ребенка диффузивного характера: вместо того чтобы назвать какую-либо определенную сферу или какой-нибудь конкретный вид активности, большинство детей удовлетворяется указанием на одну из форм поведения, а именно — в большинстве случаев ребенок отмечает, что «больше всего его интересует игра».

2. В школьном возрасте подобные ответы редки. Наряду с игрой ребенок все чаще говорит об учении. Он еще не достиг хотя бы такого положения, чтобы его интересы были направлены на какой-нибудь определенный учебный предмет. Он только учение считает наиболее интересным для себя, учение вообще, а не учение чего-нибудь.

3. На следующей ступени положение меняется: в сознании ребенка начинает проявляться определенная дифференциация, но пока еще достаточно грубая, а затем — уже в старших классах — сравнительно далеко идущая. Ребенок сперва называет какой-нибудь учебный предмет и только после этого постепенно переходит к отдельным вопросам, решение которых вызывает его особый интерес.

О чем говорят эти данные? Если в дошкольном возрасте ребенок больше всего заинтересован вообще игрой, это значит, что главная форма поведения, на основе которой он чувствует импульс действия, прежде всего игра и у него еще не сформированы функции, которые арену своего действия находят в каком-нибудь определенном виде игры. Нет сомнения, что в этом случае ребенок стоит на той ступени своего развития, когда в его внутренней, функциональной сфере пока еще не произошла такая дифференциация, чтобы чувствовать особенно сильный импульс активации определенного функционального комплекса. С другой стороны, сам тот факт, что он наиболее интересным для себя считает именно игру, а не что-либо другое, указывает на то, что в первую очередь ребенка интересует свободное приведение в действие своих сил и поэтому на наш вопрос в его сознании прежде всего пробуждается идея этого свободного действия, т.е. представление игры. Мы можем заключить: для дошкольного возраста основную тенденцию представляет тенденция свободного приведения в действие функциональной сферы, а не

тенденция даже свободного приведения в действие безусловно определенных функциональных комплексов.

В школьном возрасте место игры занимает учение. Такое положение дела является бесспорным доводом того, что в существовании ребенка созревает наглядное изменение; когда ребенок указывает на учение, он не имеет в виду приобретение моторных навыков. Нет, он подразумевает школьное учение. Следовательно, он чувствует потребность приведения в действие своих интеллектуальных сил, жажду знания. Примечательно, что он пока еще не может назвать, знание чего, в частности, интересует его. Это доказывает, что потребность интеллектуального овладения определенными сферами действительности пока еще чужда ему, что его интересует не получение определенного содержательного знания, а в первую очередь и особенно учение. Учение же в каждом отдельном случае дает знание различных содержаний. Но в то же время оно всегда содержит условия для упражнения умственных сил. Ребенка школьного возраста, хотя бы в первые годы, интересует не знание того или иного содержания, а учение вообще, т.е. учение как такая форма поведения, которая подразумевает приведение в действие умственных сил.

Таким образом, становится очевидным, что у ребенка школьного возраста появляется интеллектуальный интерес, но этот интерес представляет наклонность не содержательного, а особенно функционального характера: его увлекает не решение конкретных вопросов, а прежде всего приведение в действие собственных интеллектуальных сил.

Но приведение в действие сил вообще и интеллектуальных в частности возможно также и свободным образом: интеллектуальная функциональная тенденция может найти свою реализацию и на основе игры. Однако интересно то, что ребенок заинтересован не в свободном приведении в действие своих сил, его увлекает та форма работы интеллекта, которая осуществляется в процессе учения. Учение же такая форма поведения, в которой настраиваемым к действию интеллектуальным силам необходимый им предмет дается извне и, постольку, принудительно. Когда в школе учат чему-нибудь, скажем, арифметике, не ждут того момента, когда у каждого ученика актуализируется функциональная тенденция именно арифметического мышления, а всем, всему классу в одно и то же время предлагают арифметический материал и тем самым вызывают к действию функции арифметического мышления. При этом последовательность предлагаемого материала не всегда определяет только функциональная тенденция ребенка. Нет, учитель вынужден особо считаться с логикой учебного предмета, со строением его системы.

Одним словом, в учении предмет определяется не функциональной тенденцией, предмет дается ребенку извне. Поэтому учение, как мы убедились выше, нельзя считать интрогенной формой поведения.

Итак, ребенок школьного возраста чувствует потребность привести в действие свои интеллектуальные силы на основе учения, это значит, что его уже не удовлетворяет активность на основе импульса функциональной тенденции, что в нем созревает тенденция давать своим силам возможность действовать не только тогда, когда у них самих возникнет стремление к этому, но и тогда, когда необходимость этого зародится и без их стремления. Одним словом, ребенок школьного возраста стоит на той ступени развития, когда накопившиеся у него силы стремятся не к импульсивному, а к активному действию.

В дошкольном возрасте тенденция развития ребенка была направлена на укрепление его самостоятельности, его активности. Ребенок 7—8 лет уже в силах проявлять достаточную активность в моторной сфере. Он уже в достаточной степени подготовлен для осуществления элементарных трудовых актов. Понятно, что новый функциональный слой, который появляется в его существе — сфера интеллектуальных функций, становится на путь развития не импульсивного, а активного действия.

Таким образом, результаты нашего исследования вполне согласуются с тем, что можно было ожидать теоретически: начиная с 7—8-летнего возраста накопленные в существе ребенка силы проявляют определенную тенденцию активизироваться не столько на почве интрогенных форм поведения, сколько на почве той своеобразной формы поведения, которая дана в виде учения. Можно заключить, что главная, основная форма поведения, по отношению к которой он чувствует наиболее сильное стремление, это учение.

Данное обстоятельство делает понятным отношение ребенка как к семье, так и к школе. Мы выше отметили, что, несмотря на достаточно сильную тенденцию к активности и самостоятельности, которая характерна для ребенка школьного возраста, его отношение к этим институтам на протяжении первых лет школьного возраста вообще носит положительный характер; тем не менее и семья, и школа представляют те силы, которые создают определенные препятствия активности ребенка, которые постоянно вмешиваются в нее и пытаются направлять сообразно своим целям. Безусловно, все это для него должно иметь значение чуждой силы, которая дает принудительное направление импульсам его активности. Несмотря на это, ребенок все-таки не чувствует, что семья или школа тормозят его, что эти учреждения мешают ему жить.

Как можно объяснить такое положение дела? Если принять во внимание, что на этой ступени развития для сил ребенка характерно то, что они стремятся прийти в действие на основе учения, тогда станет понятным, сколь большое значение должен иметь для него авторитет. Учение та форма поведения, которая обязательно включает в себя и понятие авторитета: учение подразумевает руководителя, учителя, авторитет, такое ли-

цо или учреждение, в распоряжении которых находится именно то, что требуется ребенку — знание и средства его получения. Учиться без учителя нельзя. Учителя, у которого нет авторитета, нельзя считать учителем. Поскольку и семья, и школа представляют собой такой авторитет, постольку не удивительно, что их вмешательство в активность ребенка предстает не как препятствие, а именно как возможность развертывания активности в тех формах, которые особенно интересны для ребенка.

Само собой разумеется, что содержание жизни ребенка школьного возраста не исчерпывается лишь учением, что оно включает и другие формы поведения. Но нас здесь интересовала только та форма, которая в его жизни выполняет роль доминанты и на остальные формы поведения ставит свою печать большего или меньшего влияния. Для того чтобы все основные особенности возраста во всех проявлениях поведения стали понятны, прежде всего следует остановиться на учении.

В результате изучения физического развития ребенка школьного возраста мы убедились, что это именно тот возраст, когда в организме ребенка происходит резкий наплыв сил. Вследствие этого у него всегда имеется большой запас излишней энергии для приведения в действие.

Возрастная среда ребенка такова, что она в качестве русла реализации этой энергии предоставляет ему учение. С другой стороны, мы убедились, что ребенок именно в этом направлении чувствует импульс активности. Возникает вопрос: существует ли какая-нибудь связь между укреплением физического организма ребенка и усилением интереса к учению?

В основе потребности в учении лежит жажда знания, та своеобразная потребность, которая проявляется в виде любопытства и любознательности. Эта потребность подтверждается уже на первых ступенях раннего детства и после этого стремится ко все более наглядному проявлению. По свидетельству Ш.Бюлер, она наблюдается с пятого месяца жизни ребенка.

«Инга трогает руками все, что находится поблизости: шляпку матери, лицо, часы и др. Ее лицо в этих случаях озарено интересом настоящего исследователя. До этого она не обращала внимания ни на часы, ни на шляпку. Теперь она смотрит на них, как на что-то новое, ест их глазами».

Как дальше протекает развитие, это главным образом зависит от одного обстоятельства. Любопытство своим существованием касается нового, неизвестного. Та же Бюлер так характеризует его: «Если бы мы захотели сформулировать вопросы, связанные с любопытством, они приблизительно приняли бы такой вид: что это такое вообще, почему оно так чуждо, что скрывается за ним, как это происходит? Но неизвестное, новое, как известно, вызывает у ребенка страх».

С одной стороны, следовательно, он избегает его, но, с другой, чувствует по отношению к нему притяжение, как будто бы во всем новом и неизвестном действуют две противоположные силы, из которых одна притягивает к нему ребенка, другая — отталкивает от него. Какая из этих сил одолеет другую, это обычно зависит от того, насколько силен организм ребенка. Именно поэтому новое и неизвестное у маленького ребенка скорее вызывает страх, чем любопытство. Но чем больше укрепляется и усиливается организм, тем чаще случаи, когда ребенок с интересом следит за ним. Таким образом, слабость сил оказывает задерживающее влияние на любопытство.

Само собой разумеется, что было бы ошибкой думать, будто любопытство представляет собой лишь функцию укрепления тела. Для того чтобы оно проявилось, необходимо, чтобы новое впечатление не было абсолютно неизвестным, нужно, чтобы в него наряду с неизвестным входили и известные элементы, нужно, чтобы у организма имелась возможность его постижения, его понимания. Однако там, где организм слаб и беспомощен и где он чувствует самого себя таковым, для возникновения любопытства недостаточно этого условия: переживание слабости оказывает на него задерживающее влияние и его место занимает страх.

Как мы уже видели, ребенок школьного возраста чувствует прибавление силы: он смелый, агрессивный, поэтому страх для него относительно незнакомое переживание. Очевидно, что на его любопытство уже ничего не оказывает задерживающего влияния и оно может проявляться во всей полноте. Следовательно, физическое развитие ребенка школьного возраста направлено таким образом, что оно помогает ему не отворачиваться от нового и неизвестного, а проникнуть в него и максимально удовлетворить свое любопытство.

Конечно, только усиления организма недостаточно, чтобы объяснить интенсивную жажду знания ребенка школьного возраста. Для этого следует принять во внимание и другое обстоятельство. Дело в том, что организм человека на последующих возрастных ступенях становится еще более сильным, выносливым. Несмотря на это, интенсивное развитие любопытства больше характерно для детей школьного возраста, чем для последующих возрастных ступеней.

Итак, что это за второе обстоятельство, которое является специфичным именно для школьного возраста и которое наряду с фактом прилива физических сил делает понятным и процесс интенсивного развития любопытства?

У нас уже был случай отметить, что именно к началу школьного возраста в существо ребенка созревает новый функциональный слой. Мы знаем, что это — слой интеллектуальных функций и что импульс их развития усиливается именно сейчас, на этой возрастной ступени. Теперь мы убедились и в том, что интенсивное развитие физических сил, которое проявляется именно не

этой возрастной ступени, является условием, способствующим интенсивному приведению в действие любознательности и, следовательно, интеллектуальных функций ребенка.

Каким фактическим материалом обладает наша наука для проверки правильности этого положения? Как рассказывает Ш. Бюлер, вопрос развития любознательности Г. Герцфельд и Вольф сделали предметом специального исследования и получили важный для нашего вопроса результат. Опыты ставились следующим образом: ребенку предлагается отнести книгу руководителю школы (или детского сада), но по пути ни в коем случае не раскрывать ее и не заглядывать в нее. Поскольку известно, что запрет является стимулом усиления любознательности, можно было ожидать, что благодаря этим опытам удалось бы выяснить, в каком возрасте любознательность представлено более интенсивно. Ш. Бюлер дает следующую таблицу:

Возраст, лет				
5	6	7	8	9
30%	25%	66%	22%	20%

Из этой таблицы ясно видно, что достаточное большинство только семилетних детей (66%) проявляет любознательность (книга была закрыта так, что руководитель легко мог проверить, раскрыл ее ребенок по пути или нет).

Конечно, невозможно это обстоятельство объяснить тем, что, возможно, у детей других возрастов любознательности больше, но они проявили настолько сильную волю, что смогли подавить свое любознательность. То, что мы знаем о развитии воли ребенка, совершенно не оправдывает такое соображение. Надо полагать, что в семилетнем возрасте у ребенка особенно сильной является жажда узнать, что в книге такого, что ему запретили раскрыть и перелистать ее.

Однако если это так, то почему же среди детей следующих возрастов получен столь низкий процент проявления любознательности? Для выяснения этого был проведен другой ряд опытов. Из различных материалов была изготовлена фигура странной формы и затем предъявлена детям. При этом они должны были сказать, что эта фигура называется «Алалумпой». Задача состояла в том, чтобы экспериментатор подробно отметил, какие вопросы ставили дети и что они говорили относительно этой фигуры.

Оказалось, что об этой фигуре больше всех говорили девятилетние дети; что же касается самого содержания высказываний детей, то оказалось, что в низших возрастах они представляют собой проявление простого любознательности, а затем постепенно усложняются и, наконец, проявляются в жажде настоящего знания. Последнее обстоятельство оказалось характерным особенно для девятилетних детей. Ш. Бюлер так формулирует полученные

результаты: «От любопытства семилетних, возникшего на почве удивления, до интереса любопытства девятилетних прослеживается четкая линия развития».

Таким образом, простое любопытство, которое в семилетнем возрасте достигает высшего уровня развития, в дальнейшем постепенно усложняется и в 8—9—10-летнем возрасте принимает вид настоящей любознательности.

Эти экспериментальные результаты полностью согласуются с данными обыкновенного наблюдения, так же как и с построенным на теоретических соображениях ожиданием об интенсивном развитии познавательного интереса ребенка. Поэтому мы имеем полное право заключить, что тенденция неумеренной активности ребенка школьного возраста, возникающая на основе чрезмерного развития его энергии, находит свое отражение прежде всего в его интенсивном любопытстве и любознательности. После этого не удивительно, что в возрастной среде этого периода учение играет столь большую роль. Жан-Жак Руссо по существу был прав, считая эту пору порой умственного развития и учения ребенка. Он ошибался только в том, что, по его мнению, интерес ребенка этого периода определяется только этим.

Основное приобретение развития дошкольного возраста состоит в том, что в сознании ребенка впервые здесь, на этой возрастной ступени, зарождается идея объекта. Перед ребенком предстает новая действительность, которая обладает своими признаками, своей, отличной от субъекта природой, и вот именно в то же время происходит то, что энергия роста ребенка начинает интенсивно действовать не в направлении накопления массы, а особенно в направлении развития его силы: ребенок чувствует наплыв сил, и естественно, что только что открытая новая объективная действительность рождает в нем не страх, а прежде всего тенденцию проникновения в эту новую данность и овладения ею.

Этот импульс овладения в первую очередь возникает в интеллектуальной сфере: у ребенка возникает сильная тенденция сделать эту новую, объективную действительность предметом своего познания.

Однако возникает вопрос: что именно составляет предмет интеллектуального интереса ребенка школьного возраста? Какая сторона действительности интересует его?

Научный анализ в действительности различает три разных момента: феномены, то, что происходит с этими феноменами (случаи), и, наконец, отношения, которые существуют между ними. Все это в раннем детстве представлено практически, но не в виде специального наблюдения. Если раньше это, как раздражитель, вызывало определенные реакции в ребенке, то в школьном возрасте ребенок не только отвечает на них соответствующими реакциями, но предварительно делает их объектом своего наблюдения.

Конечно, факт объективации имеет место и на предыдущих возрастных ступенях, однако там он должен считаться случайным явлением, т.е. не таким явлением, которое в основном определяет и характеризует поведение ребенка...

В школьном возрасте положение меняется; настоящим теоретическим существом ребенок впервые становится теперь: во всяком случае его поведение сейчас — хотя бы в критические моменты — определяет именно объективированная действительность. Наш вопрос заключается именно в том, чтобы выяснить, способность объективации каких моментов действительности созревает у ребенка школьного возраста и в какой последовательности это происходит.

После Бинэ² и Штерна накопился обширный материал относительно того, на что обращают внимание дети разных возрастов, когда получают задание описать предложенный рисунок. Согласно Бинэ, в детском возрасте способность описания рисунка проходит три ступени: 1) ступень перечисления, 2) ступень описания и 3) ступень интерпретации. Первая ступень характерна для дошкольного возраста, ступени описания ребенок достигает только с семи лет, а третьей — не раньше 12 лет. По существу такие же результаты получены Штерном, который различает четыре ступени: «субстанции», «акции», «реляции» и «качества». Конечно, все эти ступени в элементарном виде могут быть подтверждены уже в дошкольном возрасте, но только в вышеназванных возрастах у ребенка возникает способность их объективирования.

Из этих данных ясно видно, что в начале школьного возраста интерес ребенка направлен на описание. Это означает, что в центре внимания ребенка помещены данные в действительности феномены и случаи. Описание касается не только того, каким является предмет, но и того, что происходит в связи с ним. С другой стороны, из того же материала выясняется также и то, что для ребенка школьного возраста не чуждо и объяснение, т.е. попытка постижения тех отношений, которые имеют место в действительности. Правда, способность интерпретации содержания картинки подтверждена с 12 лет, но, во-первых, примечательно, что это заключение получено в результате опытов по описанию рисунка. Описание рисунка и описание конкретной действительности, в которой живет и действует ребенок, не одно и то же. Надо полагать, что здесь в отношении последней способность объективации должна созревать раньше, чем по отношению к первому, и, второе, как видно из наблюдения Бобертага, способность интерпретации подтверждается уже с 9 лет, если ребенок в виде вопросов экспериментатора получает такую стимуляцию, а с 12 лет — и без стимуляции. Следовательно, он спонтанно делает попытку интерпретации. Таким образом, в течение школьного возраста интерес ребенка, с одной стороны, определен задачей описания и затем, относительно позднее, и

целью интерпретации. Стало быть, интеллектуальный интерес школьного возраста направлен сначала к явлениям и случаям действительности, а затем, отчасти с 9-летнего возраста, но особенно с 12 лет — и к их отношениям. Таким образом, в первые годы школьного возраста доминантную роль выполняет интерес к описанию, а с последнего года (с 12 лет) его место занимает интерес к объяснению.

Но что означает интерес к описанию? Если вниманием ребенка в первую очередь завладевает задача описания, это значит, что его интересует постижение индивидуальности явлений и случаев действительности, их особенностей, т.е. активность интеллектуальных функций, которая призвана к этому. Но постижение особенностей явлений подразумевает их взаимное сравнение и открытие в содержании всей действительности групп сходных и различных явлений и, следовательно, намерение придать систематическое строение содержанию действительности, носщему до этих пор беспорядочный и случайный характер. Например, интерес к описанию в отношении к растительному миру означает учет особенностей каждого отдельного растения, затем сравнение отдельных экземпляров и установление сходных групп. Таким образом, интеллектуальная активность ребенка направлена туда, куда в ботанике стремится систематика растений. Следовательно, интеллектуальные функции ребенка по существу характеризуется тенденцией работы в направлении классификации и систематики. А это значит, что интерес на этой ступени представляет собой интерес понятийного мышления. Из опытов описания ясно видно, в отношении какого материала проявляется тенденция понятийного мышления. Внимание ребенка направлено к тому, что дано чувственно и описание чего возможно. Таким образом, здесь пока что можно говорить лишь о понятийном мышлении конкретного характера. Отвлеченное и ненаглядное пока еще не привлекает внимания ребенка нашего периода. Большое значение как теоретически, так и практически имеет выяснение того, какой, в частности, конкретный материал, какие сферы чувственной действительности привлекают внимание ребенка, т.е. какие элементы какой науки интересуют его. Пристальное изучение внимания ребенка убеждает нас, что в первые годы школьного возраста, как об этом было сказано вскользь, оно имеет диффузный характер: ребенка интересует учение и, следовательно, мышление, но на каком материале — это пока что все равно для него, лишь бы материал был наглядным и доступным. Из-за этого он легко переходит от одного материала к другому: учителю не трудно заменить один урок любым другим.

Особенность интереса первых лет школьного возраста Крo³ видит в его лабильности. Конечно, в последующие годы интерес ребенка постепенно приобретает содержательную определенность и начинает действовать в преимущественном направлении. Появляется более или менее прочный интерес, который обычно

направлен на определенные сферы действительности. Именно в этом же возрасте проявляется и специальный интерес, особенно музыкальный, художественный, иногда научный, в частности математический, но все это имеет отношение к отдельным индивидам. Естественно ставится вопрос: дифференциация интересов определяется только индивидуальными рамками или же она имеет возрастную характер?

Для выяснения этого вопроса имеют значение те результаты, которые получены в исследовании по развитию интереса учеников в отношении учебных предметов. Такие исследования проводились не раз в разное время и в разных местах, и несмотря на то, что результаты оказались в значительной мере разными вследствие специфичности тех условий, в которых проводились эти исследования, все-таки можно считать доказанным, что в процессе дифференциации интересов возрастной фактор тоже играет важную роль. Однако это не следует понимать так, будто одна возрастная ступень характеризуется интересом изучения одной сферы, другая — другой. Как видно из исследований, такой дифференциации нет, хотя имеются случаи, когда какая-нибудь отрасль на низшей возрастной ступени не вызывает никакого интереса, но на высшей становится наиболее интересной. Но это не касается всегда одной и той же отрасли: иногда один предмет оказывается в таком положении, в другом же случае — другой, иногда же — ни один. Вообще же для детей школьного возраста больше характерно то, что вместе с возрастом растет интерес ко всем предметам. В том, что это так, нет ничего удивительного. Дело в том, что в школе учат не науке, а элементам науки в виде учебного предмета. А это значит, что учебный материал подобран и модифицирован так, что он считается не столько с требованиями научной системы, сколько с психологическими возможностями ребенка. В хорошо поставленной школе ребенку не дают в неизменном виде то, что важно с точки зрения научной системы, а дают то, что для него доступно, и так, чтобы ему было понятно. Рационально устроенная школа все предметы предлагает ребенку так, чтобы они соответствовали уровню его развития и, следовательно, стали для него интересными. Дело, следовательно, не в том, элементам какой науки учишь, а в том, как модифицированы эти элементы в соответствии с уровнем развития ученика и как они даются ему.

В этом случае значение имеет не столько то, какой учебный предмет считают дети того или иного возраста интересным, сколько то, по каким мотивам отдают они предпочтение тому или иному учебному предмету. Из нашего исследования, так же как и из других аналогичных исследований, ясно видно, что в первом школьном возрасте дети особенно называют мотивы, характер которых проявляется, когда их спрашивают о преимущественном интересе к тому или иному предмету: «Больше всего

мне нравится география, чтобы узнать, где какие города и страны, естествознание, потому что там строение растений».

Как видим, у ребенка имеется сильный интеллектуальный интерес, направленный на понимание нового, пока еще неизвестного ему. Но любопытно и симптоматично, что это новое относится не к отношениям, существующим между явлениями, а к самим явлениям. Очевидно, что здесь мы имеем дело со своеобразной установкой ребенка, для которой характерна жажда постижения феноменального содержания действительности. Примечательно, что после 10 лет этот интерес уже не усиливается, наоборот, он ослабевает. К 12 годам он меняется и переходит в настоящий познавательный интерес, в интерес постижения отношений. В этом виде он проявляет опять высокие показатели, даже более высокие, чем феноменологический интерес 10-летнего ребенка.

Эти данные вполне согласуются с тем, о чем мы уже говорили не раз, когда знакомились с формами поведения ребенка. Там мы видели, что в первые годы школьного возраста ребенка увлекает предметное содержание, им движет острая жажда феноменальной данности действительности, а с 12 лет его интеллектуальные интересы углубляются, обогащаются и подвержены изменению в том отношении, что теперь он ищет связи между феноменальными данными, стремится к систематическому постижению действительности, его интересует не только предмет сам по себе, но и те нити, которыми один предмет связан с другим, и, таким образом, возникает возможность постижения целостного содержания.

Таким образом, и изучение интрогенных форм поведения, и специальные экспериментальные наблюдения Бинэ и Штерна, и ознакомление с интересом к учебным предметам дают один и тот же результат: все три пути приводят к одной и той же способности ребенка рассматриваемого возраста. Следовательно, можно считать окончательно доказанным, что в школьном возрасте пробуждается прочный познавательный интерес, который направлен к познанию систематической природы объективной действительности. Для этого он сперва пытается за чувственными бессистемными впечатлениями увидеть целостные предметы, а затем понять систему последних. Но действительность как система становится постижимой только на почве понятийного мышления. Отсюда очевидно, что динамика развития учебного интереса должна быть направлена к целям усвоения научных понятий.

УЧЕНИЕ — ОСНОВНАЯ ФОРМА ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Что является в школьном возрасте основной формой поведения, которая придает этой возрастной ступени свой специфический вид?

Достаточно взглянуть на среду этой возрастной ступени, чтобы ответ тотчас же стал очевидным: основной средой для этого возраста является школа. Именно поэтому этот возраст называется школьным возрастом. Школа же, прежде всего, является формой организации учения, следовательно, само собой ясно, что на этой ступени развития человека основной формой поведения становится учение.

В Именно в мысли о том, что учение — постоянный спутник детского развития, выигрывает идея Узнадзе. Каждому очевидно, что там, где школа — среда жизни, там учение — это основная форма приобщения к этой среде. Но смысл в том, чтобы разбить установку на прикованность учения только к школе! И это куда важнее, чем в который раз назвать учение основной формой поведения в школьном возрасте.

Мне становится не по себе от споров на тему: «Когда (в каком физическом возрасте) начинать учить?» Я бы поставил прежде всего вопрос: «Ради чего учить?» Затем вопросы: «Чему учить?» и «Как учить?» И только после ответа на эти вопросы и в зависимости от этого ответа обсуждал бы вопрос: «Когда начинать учить?»

Однако неужели учение не представлено на других возрастных ступенях? Конечно, никто не скажет, что учение начинается только в школьном возрасте. Обыденная речь прибегает к этому понятию с первых же дней после рождения ребенка и использует его для обозначения многих моментов развития ребенка. Ребенок научается есть, пить, ходить, говорить, считать, чуть позднее — учит небольшие стихотворения и научается еще многому. Если присмотреться к формам поведения человека и поставить вопрос о том, какими из них овладевает ребенок на низшей ступени своего развития, мы будем вынуждены отметить следующее: учение в возрасте раннего детства касается в первую очередь процессов потребления, затем — актов ухода за собой и самообслуживания и достаточно рано — элементарных форм обслуживания других (выполнения поручений: отнести, принести

что-либо и т.д.). Что касается труда, то в нормальных случаях эта форма поведения пока еще чужда для возраста раннего детства.

Ребенка этого возраста пока еще не учат труду, но это не означает, будто бы развитие его сил в этом направлении совершенно отсутствует. Конечно, нет. Если мы с этой целью не принимаем особых мер в виде обучения, то сам ребенок находит возможность привести в действие свои «трудовые функции» и способствовать их развитию до определенного уровня.

Таким образом, учение имеет место и в возрасте раннего детства, однако, несмотря на это, этот возраст считается возрастом и игры, а не возрастом учения: доминантной формой здесь является игра. И это обстоятельство отмечает своей печатью и учение. Действительно, если посмотреть на учение, осуществляемое в пору раннего детства, мы тотчас же убедимся, что оно гораздо ближе к игре, чем к обычным формам серьезного поведения. Когда ребенок учится ходить или говорить и для этого тысячи раз повторяет одно и то же движение, разве это прежде всего не определено его функциональной тенденцией? И возможно ли по принуждению, по нашей воле заставить ребенка прибегнуть опять к попыткам хождения, если у него отсутствует желание делать это? Одним словом, в период раннего детства учение значительно ближе к интрогенным формам поведения, чем к экстерогенным. Оно носит печать влияния игры. И это влияние иногда настолько сильно, что часто то, что в поведении ребенка является действительно элементарной формой учения, считается одним из видов его игры, например функциональная игра, по Бюлеру. Поэтому не случайно, что учение в возрасте раннего детства относится к элементарным формам именно вышеуказанных форм поведения, но не к самому труду. Потребление, уход и обслуживание — все эти формы поведения генетически тесно связаны между собой, так как по существу представляют собой усложненные виды поведения потребления. Акты, которые составляют эти формы поведения, главным образом механические акты: в моторной сфере — условные рефлексы, а не в чисто моторной — ассоциативно связанные процессы. В данном случае, следовательно, учение имеет определенный смысл: оно состоит в установлении новых условных рефлексов и ассоциативных связей. Поэтому, если в этих условиях еще можно говорить об учении, то, без сомнения, только о таком учении, которое имеет механический характер, и поэтому его следует обозначить названием механического учения.

Отсюда очевидна та большая роль, которую выполняет упражнение в виде частых повторений, в овладении формами поведения, отмеченными в этом периоде.

Одним из особенно актуальных вопросов в современной психологии является проблема учения. Наиболее остро этот вопрос стоит в американской психологии, и известен целый ряд теорий, пытающихся решить его. Примечательно, что для выяснения те-

оретического содержания учения они обращаются к экспериментальному анализу не столько случаев учения человека, сколько животных. В первом ряду здесь и по сей день стоят физиологи и зоопсихологи, которые, естественно, опираются на экспериментальный материал поведения животных, стремясь решить проблему учения этим путем. Понятно, что среди них особенно широко распространены теории условных рефлексов и так называемых проб и ошибок¹. Дело в том, что учение в мире животных особенно касается приобретения и накопления моторных навыков. А здесь принципу ассоциации и, следовательно, условных рефлексов действительно отводится решающая роль. Однако это вовсе не означает, что учение по существу и вообще должно быть сведено к механизмам условного рефлекса.

Симптоматично, что когда предметом экспериментального наблюдения вместо обычных, относительно низших представителей животного мира были использованы антропоиды (известные опыты Кёлера²), то выяснилось, что принцип условного рефлекса и вообще ассоциации совершенно бессилён более или менее удовлетворительно решить проблему учения. На основе полученного материала для выяснения природы учения стало необходимым вместо ассоциации и рефлекса ввести совершенно новое понятие, которое по существу противоречит понятию ассоциации и рефлекса и носит чисто психологическое содержание. Так сформировалась ныне широко известная теория гештальт-теоретиков — теория «постижения»³. Уже это обстоятельство заставляет нас думать, что под содержанием понятия учения не всегда подразумевается одно и то же, что существуют процессы, которые для внешнего наблюдателя дают тот же эффект, который в случае человека обычно называют учением, несмотря на то, что от последнего они существенно отличаются.

Для того чтобы сделать ясной действительную природу этого понятия, было бы правильнее раскрыть его содержание сначала на той основе, на которой оно впервые возникло и окончательно сформировалось, и только после этого проверить, насколько точно это понятие выражает другие аналогичные явления (встречающиеся в других сферах). В основе правильной теории учения должны лежать не явления, аналогичные поведению животных, а бесспорные факты настоящего человеческого учения.

Это тем более необходимо, что в противном случае мы получили бы такую теорию учения, которая была бы вполне приемлемой по отношению к животным, но в отношении человека крайне сомнительной и недостаточной, как это можно сказать о теории условных рефлексов или же о теории, которая с точки зрения человека совершенно понятна, но по отношению к животным — чужда и необоснованна, как, например, теория постижения.

Для выяснения действительной природы учения не пригодны также те формы поведения человека, которые, правда, обозначают

ются этим наименованием, но которые в лучшем случае представляют собой скорее его начальные элементы, чем его завершённую форму. Примечательно, что, как было сказано выше, они обычно носят механический характер, а этот признак пригоден для характеристики особенно тех актов животных, которые составляют содержание процессов их учения.

Свое настоящее, завершённое содержание учение приобретает на основе школы, поэтому для раскрытия этого понятия было бы целесообразно опереться на те факты, которые даёт процесс учения в условиях школы. Во-первых, что особенно важно, это то, что учение здесь наряду с определённым учебным материалом обязательно подразумевает и учителя. Роль настоящего учителя отнюдь не исчерпывается только подачей учебного материала и затем контролем того, насколько он был усвоен учеником. Если бы это было так, то настоящий процесс учения осуществлялся бы в семье без участия учителя, а не в школе. Нет, понятие учителя обязательно подразумевает его участие в процессе учения. В чём заключается это участие? Обычно его называют обучением. Учитель учит ученика. Обучение же — это процесс, который перерабатывает учебный материал в соответствии с силами ученика и в таком виде предлагает ему. Для чего нужно такое посредничество учителя между материалом и ребёнком или, вернее, между материалом и силами ученика?

Мы знаем, что в процессе учения настроенным на активацию силам ученика дается необходимый для них предмет в виде учебного материала. Развитие происходит на основе встречи внутренних возможностей и соответствующего им внешнего условия. Если у внутреннего нет соответствующего внешнего, то его активизация и, следовательно, развитие становится невозможным. Развитие проявляется только в результате встречи этих двух моментов. Следовательно, до того, пока у внутреннего нет соответствующего ему внешнего условия, пока оно не пришло в действие на основе встречи с ним, — до этого говорить о развитии нельзя.

В случае учения это общее положение принимает такой вид: когда ученику дают определённый учебный материал, это делают потому, что без этого его силы, имеющие тенденцию развития, не могли бы прийти в действие, и очевидно, что он остался бы на той же ступени развития. Однако этот материал, с одной стороны, должен соответствовать актуальному уровню развития сил ученика, а с другой стороны, в достаточной мере должен быть отдален от него; в противном случае, т.е. если он будет полностью соответствовать актуальному уровню развития, как сможет он стать условием прогресса и поднять развитие до более высокого уровня? Следовательно, учебный материал всегда должен опережать актуальный уровень развития ученика. Однако, поскольку условием развития он считается настолько, насколько в какой-то мере соответствует этому актуальному уровню, вме-

шательство учителя становится необходимым, так как он реализует именно это условие. Новый материал он представляет ученику таким образом, чтобы он был доступен ему: он «объясняет» его. Объяснение же означает сведение неизвестного к известному, нового к старому и именно тем самым — поднятие известного и старого на более высокий уровень. Роль учителя состоит именно в «объяснении», т.е. в посредничестве между учебным материалом и силами ученика и, следовательно, создании необходимого условия возможности его действительного развития.

Таким образом, понятие настоящего учения с необходимостью подразумевает также понятие учителя и затем — понятие объяснения.

Это обстоятельство имеет особенно большое значение для раскрытия действительного содержания понятия учения. Объяснение означает оказание помощи. Но какова эта помощь и как она протекает? Одним из древнейших методов обучения письма считался такой прием: учитель брал за руку ребенка, держащего перо, и вместе с ним выводил ту или иную букву. В результате частого повторения ребенок в конце концов научался писать эту букву. Несомненно, учитель и здесь оказывал какую-то помощь ребенку, но эта помощь существенно отличается от той помощи, которую оказывает объяснение. Объяснение даже в таком простом случае дает эффект. Нет сомнения, что хотя бы иногда, во время обучения письму учитель обращает особое внимание ребенка на то, как начинается эта буква и как она завершается, что она состоит из стольких и стольких частей, что у этой части верхушка с этой стороны, а у той — с другой и др. Но разве ребенок сам не видит целиком эту букву и, следовательно, ее части, так же как и форму каждой из них? Конечно, видит. В противном случае он и после помощи учителя не смог бы увидеть их. Однако это видение происходит в нем как факт, но если спросить — что представляет собой то, что он видит целиком, из каких частей состоит буква и в каком отношении находятся они между собой, то относительно этого он вообще может ничего не ответить, пока все это не сделает предметом своего внимания, пока не выйдет за пределы факта своего видения и то, что происходило в нем как факт, не сделает объектом и, следовательно, предметом своего осмысления. Или же другой, также простой пример: ребенок учится писать какое-либо целое слово. Можно заставить его многократно написать это слово по описанному выше правилу помощи, но можно и объяснить ему, как пишется это слово. В последнем случае прочитанное или произнесенное ребенком слово снова становится предметом его особого внимания: ребенок видит, что слово, оказывается, содержит определенное число букв — эту, эту и эту, что эти буквы расположены в слове в определенной последовательности и др. Однако неужели все это он не видел и до этого? Поскольку здесь нет ничего, ни одного элемента, что не дано в целом, а целое ребенок видел и произносил,

постольку очевидно, что все это как определенный факт для ребенка было дано и до объяснения, но не как объект наблюдения. Роль объяснения заключается именно в том, что оно служит цели объективации этого факта. Всюду, где какой-нибудь факт ребенку дается практически, объяснение направлено к тому, чтобы он стал данностью и для его сознания.

Можно ли всегда все объяснить? Конечно, нет. Нет спору, что смысла кантовской критической философии ребенок не сможет понять, каким бы гениальным ни был учитель, который бы попытался объяснить его. Для того чтобы осуществилась объективация чего-либо, чтобы сделать что-либо предметом сознания, необходимо, чтобы была возможность его практической данности: об осознании того, что практически не дано нам, не может быть речи. Смысл учения состоит именно в том, что оно опирается на эту предварительную данность и делает ее вторично данной, т.е. превращает в сознательную данность.

Какое значение имеет факт объективации? Очень большое. Можно сказать, что в основе прогресса человека, его выделения из остального мира животных и быстрого культурного развития в первую очередь лежит способность объективации. Было бы чрезвычайно интересно сделать предметом особого изучения то, как человек на пути своего филогенетического развития овладел способностью объективации. Тогда бы мы увидели, что процесс труда в данном случае выполнил совершенно особую роль. Мы бы увидели, что труд и указанная способность тесно связаны между собой и что они сформировались в процессе взаимного воздействия. Однако специальное изучение этого вопроса завело бы нас далеко. Здесь мы хотим отметить лишь то, что объективация для человека является фактом огромного значения. Она расширяет пределы его деятельности и освобождает его от оков воздействия отдельного импульса и частного раздражителя. Когда живой организм находится с внешней средой только в практическом взаимоотношении, тогда все существует для него только настолько и до тех пор, насколько и до каких пор продолжается это практическое взаимодействие. Поэтому реакции живого организма по отношению к воздействию извне стимулу всегда определены настоящим. Прошлое оказывает воздействие на поведение организма лишь настолько, насколько в результате положительных повторных воздействий оно оставило в организме определенный физиологически закрепленный след, насколько стало основой выработки и закрепления условных рефлексов. Но для самого организма субъективно прошлого нет, так же как и нет будущего. Такой организм является пленником момента, моментальных импульсов и стимулов: он всегда реагирует на индивидуальное, на определенное моментом, на вновь воспринятое. Все его поведение определено моментом и ограничено моментальным. Используя психологическую терминологию, мы могли бы сказать, что его реакции всегда опре-

делены индивидуальными восприимчивыми представлениями. Действительность для него дана лишь практически и поэтому моментально и индивидуально.

Допустим, что теперь на тот же организм какой-нибудь стимул воздействует не только практически, но и существует в виде предмета сознательного наблюдения: он не только воздействует и таким образом вызывает определенный эффект в нем, но и представляет также и предмет для него. В таких условиях этот предмет становится также и носителем определенных признаков. Все те эффекты, которые стимул вызывает в практическом взаимоотношении с субъектом, опять же являются предметом наблюдения того же субъекта, и таким образом они становятся носителями определенных признаков, определенными предметами, которые вследствие этого отрываются от настоящего и продолжают существовать за его пределами. Так порождается и проникает в сознание субъекта время со своим настоящим и прошлым, в котором предмет существует как объект. Само собой подразумевается, что реакции субъекта в этих условиях происходят не в ответ на моментально воздействующий раздражитель, а уже в ответ на предмет, который характеризуется теми или иными признаками и вследствие этого для субъекта является носителем определенного значения. Реакция субъекта, следовательно, происходит не в ответ на восприятие, а в ответ на то значение, которое имеет предмет, лежащий в основе этих признаков.

Отсюда становится очевидным, что в таких условиях субъект действительно освобождается от плена актуальных импульсов частного раздражителя и дает реакции не на частные, индивидуально определенные стимулы, но на те значения, которые они имели в процессе практического взаимоотношения и которые стали предметом наблюдения субъекта; поскольку различные, индивидуально определенные стимулы могут иметь аналогичное значение, постольку теперь субъект получает возможность в процессе своего поведения сделать выбор и реагировать не на воздействие момента, а в соответствии с его значением. Отсюда ясно, что факт объективации не только действительно освобождает организм от плена момента, но и, кроме овладения и произвольного направления поведения, создает возможность расширения пределов его использования.

Предмет и его значение формируются в отношениях, которые имеются у него с различными сторонами действительности. Мысль человека постигает их посредством понятия, и таким образом, вся действительность находит свое отражение в системе понятий человека. Она получает систематизированный вид. Индивидуальное и моментальное случайно и преходяще, оно единично и самобытно, и целостный характер действительности для него непостижим. Такой же характер должно иметь и поведение организма, которое направляется только этим индивидуальным и преходящим. Ассоциации и условные рефлексы, построенные на

основе естественного опыта, представляют собой акты поведения совершенно случайного содержания. Совсем другим является поведение человека, который постигает целостность действительности в своей системе понятий. Оно определяется этими понятиями и поэтому получает сознательный, произвольный и целесообразный характер.

Таким образом, учение, основная сущность которого, как мы убедились, состоит в объяснении и, следовательно, в оказании помощи процессу объективации явлений действительности, способствует развитию понятийного мышления ребенка: оно является главным условием развития понятийного мышления.

Было бы ошибкой думать, что вне обучения невозможно развитие способности объективации вообще и выработки понятия в частности. Все это может произойти и вне учения: сложность удовлетворения потребностей человека и связанное с ним интенсивное обогащение его опыта тоже являются достаточным условием для зарождения и усиления процессов объективации и, следовательно, понятийного мышления, но этот естественный путь выработки понятий долог и труднопроходим, и человек благодаря понятийному мышлению, выработанному на основе личного опыта, не смог бы пойти далеко. Те понятия, которыми мы пользуемся и которые раскрывают целостную систему действительности, формируются в результате накопления и конденсации длительного опыта человечества. В своем завершенном виде они даны в науке, и овладение ими путем естественного развития, без особой помощи со стороны науки, было бы совершенно невозможно.

Отсюда становится очевидной та большая роль, которую играет учение. В наше время учение ставит своей основной целью именно передачу ребенку научных понятий. Оно по существу служит развитию научного понятийного мышления.

Однако если смысл учения состоит в развитии понятийного мышления, если изучение чего-либо по существу происходит на основе овладения понятиями, то какое мы имеем право говорить об учении и там, где вопрос касается не человека, а животного? Нет сомнения, что мы лишь условно можем использовать это понятие и в отношении животных: всюду, где мы имеем дело с фактом приобретения какого-нибудь нового навыка, обычно мы говорим об учении, но приобретение нового не всегда имеет одну и ту же основу. В некоторых случаях в роли такой основы выступает интеллект, иногда же — способность установления простых ассоциативных связей. В первом случае мы имеем дело с настоящим учением, во втором — с дрессурой. Поэтому в отношении животного более пригодно последнее, а не первое понятие.

К ПРОБЛЕМЕ НАЧАЛА ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1. В разных странах и в разные эпохи в школу поступали дети разного возраста. У нас несколько лет назад школьный возраст начинался с 8 лет. В настоящее время у нас в школу поступают дети семилетнего возраста. В других странах началом школьного возраста чаще всего считается 6 лет. Естественно возникает вопрос: почему так происходит? От чего зависит начало школьного возраста? Само собой разумеется, что часто его может определять случайное обстоятельство. Однако, с другой стороны, несомненно и то, что в 6—7-летнем возрасте, который в большинстве случаев считается началом школьного возраста, должно происходить что-то такое, благодаря чему эта пора приобретает особое значение. Однако что именно, нельзя считать окончательно решенным вопросом.

Одно, что можем признать установленным, — это то бесспорно верное наблюдение, согласно которому учиться в настоящем значении слова, или же успешно работать в школе, обычно раньше шести лет ребенок все-таки не может, и несомненно, что только в результате обобщения этого наблюдения мы должны присоединиться к тому широко распространенному убеждению, согласно которому датой начала школьного возраста считается именно шесть лет. Несмотря на это, в педагогической и психологической литературе я не знаю ни одного серьезного исследования, которое бы давало принципиальное обоснование начального года школьного возраста. Было бы правильнее сказать, что обычное, широко распространенное обоснование опирается скорее на простое наблюдение, чем на какое-то соображение принципиального характера, а именно замечено, что успешно воспитывать, обучать в школе ребенка, как правило, не удастся раньше шести лет. Поэтому считается обоснованным, что началом школьного возраста следует считать именно этот возраст.

2. Я полагаю, что сегодня наука уже находится на таком уровне, что можно вопрос начала школьного возраста поставить и осветить с более принципиальной точки зрения, чем это было до сих пор, а именно: надо найти, во-первых, ту основную потребность, которую удовлетворяет школа, и, второе, следует выяснять возраст, когда у ребенка появляется именно эта потреб-

ность. Если окажется, что у человека на определенной степени своего развития возникает потребность, к удовлетворению которой призвана именно школа, то вопрос можно считать решенным: мы будем знать, что означает школьный возраст, и следовательно, ничего не сможет помешать нам в каждом частном случае установить, когда он начинается.

В чем состоит назначение школы? Какие потребности она удовлетворяет? Найти ответы на эти вопросы не составляет никакого труда. Общеизвестно, что первейшим и главнейшим назначением школы является обучение ребенка. Это настолько бесспорно и подразумевается само собой, что школу обычно называют также и училищем. Однако вопрос возникает именно теперь: как мы должны понимать понятие учения, что оно означает? Разве не является бесспорным, что учение происходит и вне школы? Разве ребенок не научается многому до того, пока поступит в школу? Тогда на каком основании мы можем считать функцией школы именно учение, если оно происходит и вне школы и до начала школьного возраста? Посмотрим, есть ли какая-нибудь разница в учении, которое протекает в дошкольном и школьном возрасте.

3. Прежде всего остановимся на животных. Известно, что за свою жизнь животное многому «научается». В науке известно немало методов, которые исследуют случаи и правила «учения» животного. Остановимся на так называемом методе «проб и ошибок». Его смысл приблизительно таков: животное помещено в клетку. Оно стремится вырваться наружу, чтобы овладеть пищей, помещенной вне клетки. Оно бросается то туда то сюда, и случайно ему удастся открыть дверь клетки. Выходит наружу и достигает своей цели. После многократного повторения животное постепенно привыкает все меньше прибегать к ошибочным движениям и, наконец, непосредственно осуществляет целесообразное поведение. Так оно «учится» выходить из клетки. Как видим, поначалу животное не могло выйти из клетки, однако постепенно оно достигло такого положения, что ему уже не трудно осуществить свою цель. Мы можем сказать: животное научилось выходить из клетки.

Нас здесь не интересует вопрос о том, как это случилось, как научилось животное открывать клетку — действительно слепо, только путем «проб и ошибок», или же здесь принимали участие и какие-то интеллектуальные силы, как, например, об этом говорит Келлер.

Во всяком случае одно очевидно — животное научается выходить из клетки, и сейчас для нас представляет интерес лишь этот факт, факт, что и животное может учиться.

Что является в данном случае характерным для поведения животного? Нет сомнения, что основная цель животного заключалась в овладении пищей, помещенной вне клетки. Именно это направляло его поведение от начала до конца: нет сомнения, что

не было ни одного момента, чтобы оно не имело в виду эту цель, чтобы оно прибегло к какому-нибудь акту поведения без этой цели. С самого же начала животное было заинтересовано в выходе из клетки для овладения пищей, или же, вернее, оно стремилось не к собственно освобождению из клетки, а стремилось овладеть пищей, которая была помещена вне клетки и, следовательно, привлекала его туда.

Таким образом, мы видим, что поведение животного в этом случае может быть охарактеризовано как последовательность ряда актов, осуществляемых ради овладения пищей: животное обнаруживает пищу вне клетки, мечется по клетке, случайно открывает запертую дверь... Вот это, правда, представляет собой последовательность отдельных актов, однако все они, можно сказать, являются отдельными, самостоятельными моментами одного определенного поведения — овладения помещенной вне клетки пищей. Ни один из них не переживается как самостоятельный, самодостаточный акт поведения — таким поведением является только акт овладения помещенной вне клетки пищей. Мы могли бы сказать, что последний — овладение пищей — по существу подразумевает и содержит не только сам акт овладения, а всю последовательность актов, которые предшествуют ему. Мы могли бы сказать, что животное научается не «выходу из клетки», а научается «овладению помещенной вне клетки пищей», поэтому достаточно заменить пищу, чтобы животное для ее овладения, вместо того чтобы прибегнуть к выученному поведению, снова обратилось к пути «проб и ошибок». Конечно, задача в таком случае решается быстрее, легче, однако в принципе это представляет собой новое решение, а не простое повторение уже заученных приемов. Поскольку бесспорно, что в случаях повторения решение задачи все больше и больше облегчается, мы имеем право сказать, что животное здесь *научилось* выходить из клетки.

Поэтому мы не сомневаемся, что учиться может и животное; но что специфично здесь для «учения», это ясно видно из того, что мы только что отметили. Более очевидным это станет, если примем во внимание другие случаи учения животного — в первую очередь вроде бы настоящего учения — случаи так называемой *дрессуры*.

Возьмем хотя бы случаи выработки условных рефлексов. Если, например, животное слышит звонок и в это время причиним ему боль в ногу, оно с целью самозащиты быстро приподнимет ее вверх. После нескольких повторений достаточно животному услышать звук звонка, чтобы быстро поднять ногу вверх до того, пока мы успеем воздействовать на него болевым раздражителем. В таком случае мы, как известно, говорим об *условном рефлексе*. Таким образом, можно сказать, что нам удалось научить животное тому, чтобы оно на определенное раздражение (скажем, на звук звонка) ответило определенной реакцией (ска-

жем, движением передней ноги). Мы смогли «обучить» животное давать такую реакцию.

Но как это произошло? Когда в процессе выработки условного рефлекса животное на звук звонка поднимало ногу вверх, в действительности это движение происходило не в ответ на звук звонка, а на болевое раздражение (на его ногу мы воздействовали болевым раздражителем). Следовательно, это движение по существу всегда вызывалось стимуляцией этого раздражителя. Без использования этой стимуляции совершенно невозможно было бы выработать условный рефлекс. Следовательно, очевидно, что и в этом случае животное «учится» определенной реакции в связи с прямым раздражителем; без такой связи ему недоступно «изучение» какой-либо новой реакции.

Мы могли бы сказать, что если имелись случаи, когда животное чему-либо научалось, то это всегда происходило как явление, сопровождающее его основную цель — цель удовлетворения его биологической потребности. Животное удовлетворяет свои прямые биологические потребности, и так как оно включено в этот акт, то постепенно привыкает, постепенно научается выполнению и некоторых таких актов, которые не имеют прямой связи с удовлетворением его актуальных потребностей.

Таким образом, выясняется, что случаи учения и в жизни животных имеют место, однако здесь учение никогда не составляет самостоятельную цель, оно всегда представляет собой явление, лишь сопровождающее удовлетворение прямой биологической потребности животного. Учение, следовательно, в случае животного не является самостоятельной, самобытной формой поведения. Было бы правильнее сказать, что оно представляет собой комплекс актов, сопутствующих основной форме поведения животного — потреблению.

4. Посмотрим, что можно сказать относительно учения, когда вопрос касается поведения человека. Если рассмотреть многообразные формы поведения человека, мы почти во всех случаях столкнемся с одним заслуживающим внимания явлением. Мы увидим, что часто во многих случаях своего поведения человек учится чему-то новому. Если взять такую примитивную форму поведения, каким является, например, потребление, то мы и здесь найдем немало случаев, когда человек овладевает каким-нибудь новым актом поведения, или, как обычно говорят, научается ему. Например, часто говорят: ребенок научился есть хлеб. То же самое подтверждается и в случаях других форм поведения. Например, в процессе обслуживания он научается одеваться-обуваться; в процессе игры овладевает целым рядом актов и «учится» им; в процессе труда, когда он желает создать какой-нибудь продукт, он так же научается многому — овладевает целым рядом актов, так же как и знакомится с особенностями материала, и все это происходит так, что у субъекта нет особого намерения. То же самое можно сказать и об остальных формах поведения.

Короче, когда человек осуществляет акт какого-либо поведения, чтобы достичь цель, ради которой он прибегает к этому акту поведения, часто случается, что он все легче и легче выполняет отдельные акты поведения и целиком все поведение. В таких случаях мы обычно говорим: «Такому-то и такому-то поведению он научился лучше».

Таким образом, часты случаи, когда в поведении, протекающем для достижения той или иной цели, мы все лучше и лучше овладеваем отдельными актами — мы все лучше и лучше научаемся им.

Какой характер имеет здесь учение? Достаточно вскользь взглянуть на эти случаи, чтобы сразу увидеть, что отдельные акты учения здесь всюду представляют скорее сопровождающий намеренной цели эффект, чем прямой ответ на нее. Наша цель во всех указанных формах поведения совершенно иная, чем то, что в данном случае нас интересует, а именно — лучшее овладение актом того или иного поведения, и а у ч е н и е ему. Здесь мы прибегаем к определенному акту поведения не потому, что желаем научиться ему, но лишь для того, чтобы при помощи этого акта удовлетворить круг определенных потребностей, например поесть, выполнять определенные акты игры, сделать тот или иной предмет и т.д. Так же как и в описанном выше случае поведения животного, на учение и здесь возложена роль с о п у т с т в у ю щ е г о акта, и оно здесь происходит не согласно специально предварительно намеренной цели, а само по себе, без всякой такой цели, как результат повторного выполнения определенного акта. Таково учение в данных случаях: оно лишь эффект, с о п у т с т в у ю щ и й заботе о достижении главной цели.

5. Однако, собственно говоря, это и не является настоящим учением. Во всяком случае с процессом учения, который субъект переживает, который он сознательно осуществляет и от начала до конца направляет произвольно, мы здесь не имеем дела. Можно было бы сказать, что эффект поведения здесь такой же, каким бы он был в случае настоящего, сознательно направленного учения: чему-то мы научаемся лучше, чем до того, но психологически, в переживании самого субъекта, здесь нет никакого учения.

Другое дело, если бы, скажем, субъект наметил целью не осуществление акта еды или какой-либо игры, а н а у ч е н и е самой определенной активности — еде или игре и к этим актам прибегал бы именно и только с этой целью. Только лишь в этом случае можно было бы сказать, что субъект прибегает не к актам потребления или игры, а действительно к актам настоящего учения. Однако здесь нет такого положения вещей, и, следовательно, в психологическом аспекте говорить здесь об учении неправомечно.

Так в каком случае имеем мы дело с учением в истинном значении этого слова? Если его считать самостоятельной формой

поведения, очевидно, мы должны подразумевать, что у него есть свои самостоятельные цели. Следовательно, прежде всего следует раскрыть природу этих целей. Какой цели служит та форма поведения, которая известна под названием учения?

Среди форм поведения человека, которые можем противопоставить учению, заслуживают внимания те формы поведения, которые я называю экстерогенными, и в первую очередь — потребление, обслуживание и труд, а из интрогенных — особенно игра.

Остановимся сперва на формах экстерогенного поведения. Для всех них — будь это потребление, обслуживание или труд — характерно то, что они непосредственно служат какой-либо актуальной потребности, которая непосредственно переживается тем или иным конкретным лицом либо кем-то или когда-то будет переживаться. Учение наглядно отличается от этих форм поведения; оно само не является актом такого поведения, которое ставит целью удовлетворить своим продуктом какую-нибудь определенную потребность. Нет! Та или иная потребность обычно удовлетворяется каким-то продуктом, учение же никогда не ставит своей целью создавать такой продукт, чтобы благодаря ему была удовлетворена имеющаяся потребность. Оно непосредственно касается самой активности, а не продуктов, создаваемых этой активностью. Поэтому научиться можно не только определенной форме поведения, но и, в принципе, всякой, а в частности и особенно — труду, формами которого, как известно, все мы овладеваем только посредством специального учения.

Таким образом, между учением и указанными экстерогенными формами поведения та разница, что обычно эти последние осуществляются для того, чтобы дать возможность удовлетворения определенной потребности, существующей вне их, учение же касается самой активности и свою цель видит только в ней — в этой активности.

В этом отношении учение вроде бы ближе к игре. Более того, оно как будто бы полностью совпадает с ней. Однако это так выглядит только с первого, поверхностного взгляда. В действительности между ними существенная разница. Что является существенным для игры? Если присмотреться к какому-нибудь живому организму, в первую очередь к человеку, мы будем вынуждены подчеркнуть одно несомненное обстоятельство. Строение организма таково, что у него нет ни одной части, которая бы не была создана для выполнения какой-то функции, не представляла бы собой орган чего-то: нога устроена для ходьбы, рука — для манипуляций, глаз — для зрения и ухо — чтобы слышать. Коротко, весь организм представляет собой единство органов, действующих в определенном направлении, и, я думаю, прежде всего именно поэтому подходит к нему название организма. Одним словом, организм представляет собой единство органов, существующих для выполнения определенных функ-

NB Учение Д.Н. Узнадзе о функциональной тенденции — это психология будущего, это — гимн самодетерминации, свободе и независимости человека. В этом смысле идеи Д. Н. Узнадзе помогают найти путь к пониманию свободного целесообразного человеческого поведения.

ций, и поэтому само собой разумеется, что естественным состоянием может быть только активность этих органов, их функционирование. Положение дел не следует представлять так, будто бы организм естественно находится в неподвижном, бездейственном состоянии, будто бы его вызывают к действию только особые обстоятельства. Нет, вся структура организма такова, что его естественным состоянием может быть только функционирование,

только действие. Неподвижность, бездеятельность может иметь место только тогда, когда организму требуется отдых.

Таким образом, естественное состояние нашего живого организма таково, что он вечно находится в активности, если в этом ему не мешает утомление. В нем постоянно действует тенденция активности, которую мы могли бы назвать функциональной тенденцией, и поэтому понятно, что неподвижность — необычное для него состояние. Когда он не в состоянии самостоятельно удовлетворять свои потребности, когда он находится в поре детства и, следовательно, пока еще не созрел соответствующим образом для того поведения, которое может удовлетворить его потребности, то единственное, что ему остается, это или оставаться в неподвижном, бездеятельном состоянии, поскольку бесплодное действие не имело бы никакого смысла, или же тем не менее взяться за явно бесплодное действие. Мы знаем, что структура организма с самого начала подразумевает движение, действие. Поскольку он построен так, что его естественное состояние определяется именно движением, соответствующим его структуре, то единственное, что ему остается, это открыть путь своей функциональной тенденции и осуществить те движения, которые естественны и характерны для уровня развития его органов. Происходит так, что организм следует импульсам своей функциональной тенденции и осуществляет соответствующую уровню своего развития активность. Это является той специфической формой поведения, которая характерна особенно для детского возраста и которая проявляется в виде различных игр.

Но если сущность игры действительно в этом, то становится понятной как вся ее структура, так и ее природа. Игра служит реализации тенденции приведения в действие сил ребенка, его стремлению к активности, его функциональной потребности. Именно поэтому она носит процессуальный характер и как только выполнит свое назначение, т.е. удовлетворит тенденцию действия актуальных сил, она становится излишней, и понятно, что ее действие прекращается до тех пор, пока эта тенденция не пробудится снова.

Совсем иное дело учение! Так же как и в случае игры, в учении вопрос тоже касается активности наших сил. И здесь и там главное именно эта активность, а не результат этой активности, сама активность как таковая, а не что-то другое, что следует подразумевать за ее пределами. В этом отношении между игрой и учением действительно никакого различия нет. Но, несмотря на это, все же никто не скажет, что имеющееся между ними различие не носит существенного характера. Учение — серьезное дело и с игрой имеет мало общего.

Прежде всего, если игра представляет собой проявление сил субъекта, побуждаемых к действию, если ее сущность именно в том, что она удовлетворяет потребности приведения в действие этих сил и существует только ради этого, то относительно учения этого сказать нельзя. Правда, оно тоже подразумевает определенный уровень развития сил субъекта, которым требуются соответствующие условия, чтобы проявиться или прийти в действие. Но в отличие от игры здесь эти условия не выполняют только роль повода. Их значение более существенно, поскольку несомненно, что субъекту необходимо приведение в действие именно тех сил, которые подразумевают эти определенные условия. Следовательно, они действительно получают значение существенного характера. Поэтому учение нельзя считать только формой интрогенного поведения, у него есть и экстерогенный аспект, поскольку его вид и строение в конечном счете зависят от того, каков его предмет, т.е. внешние условия, в которых он становится актуальной данностью. Учение значительно больше зависит от того, чему научаются, чем игра — от игрушки: тогда как структура учения зависит от учебного предмета, строение и природа игрушки, наоборот, полностью зависят от природы игры, которой она служит.

Второе, что также следует считать специфичным для учения, состоит в следующем: когда вопрос касается игры, нам ясно, что для ее возникновения вполне достаточно, чтобы у субъекта возникла соответствующая установка. Игра порождается и формируется на основе этой установки. Она представляет собой форму ее прямой реализации. Зато относительно учения этого сказать нельзя. Дело в том, что здесь мы имеем дело с гораздо более сложным явлением. Первое, что надо принять во внимание, это то, что здесь участие субъекта наглядно носит более активный характер, чем в случаях игры. Здесь недостаточно возникновения установки обычным порядком, чтобы автоматически осуществилось соответствующее поведение. Становится необходимым и активное поведение, а именно задержка, торможение установки, поскольку возникает задача нахождения более подходящего обстоятельству поведения. Так возникает тот специфический процесс, который имеет здесь место и который мы называем процессом объективации. Учение подразумевает этот процесс, процесс объективации. Конкретнее положение дела мы

должны представить себе следующим образом: когда перед субъектом возникает задача, в сложных условиях поставленный перед ним вопрос уже не решается обычным путем. Вместо реализации установки, возникшей в данных условиях, т.е. вместо осуществления соответствующего этой установке поведения, субъект о с-

NB *С введением «объективации» Д.Н.Узнадзе вплотную в русле теории установки подходит к вопросам эволюции сознания. Что происходит благодаря «объективации»? Человек открывает, что есть «мир» и «он в этом мире». Благодаря объективации человек и становится первым «вольнотупценником» природы.*

танавливается и поведение переносит, так сказать, в идейную сферу. Это дает ему возможности начать мыслить, остановиться на одном из поведений, в данном случае на более целесообразном. Это специфическое состояние субъекта лучше всего может быть охарактеризовано как состояние объективации. Следовательно, мы можем сказать, что в случаях сложных ситуаций наиболее целесообразным поведением является именно то поведение, которое найдено в результате объективации. Очевидно, что такое

поведение может быть характерно только для человека, причем, наверное, в таких ситуациях, преодоление которых для него чрезвычайно важно.

Если проследить путь, по которому следует животное, когда решает возникшие перед ним задачи, мы не увидим случаев использования объективации. Для поведения животного характерно то, что в его основе лежит установка, возникшая на основе потребности и ситуации, и именно она непосредственно определяет его поведение. Это — основной план поведения живого организма, во множестве случаев — и единственный план.

Только в случае человека подтверждается, что поведение не всегда развертывается в этом плане. Здесь мы становимся свидетелями его усложнения. Появляется второй план поведения, который развивается под знаком объективации и является высшей формой поведения: вместо развертывания поведения, соответствующего возникшей в данных условиях установке, происходит его задержка и субъект принимает во внимание формы отражения, возникшие в идейной сфере, пока наконец не остановится на одной из них и не развернет соответствующее ей поведение.

Возникает вопрос: как развивается у человека этот второй, специфичный для него план поведения?

Здесь особую роль выполняет та специфическая форма, которая, в качестве отдельной формы поведения, характерна только для человека и которую мы знаем под названием учения.

6. Мы видели, что на определенной ступени развития — в детстве проявляется одна из тенденций человека, которая находит свое выражение в том, что дремлющие в нем до сих пор тенденции пробуждаются и зовут его к определенной активности: субъект начинает действовать, и это продолжается до тех пор,

пока не будет удовлетворена пробудившаяся в нем тенденция активности. В таком случае, как мы знаем, имеет место та специфическая форма поведения, которая известна под названием и г р ы . Нам известно, что этим путем развиваются многие умения ребенка и тем самым он готовится для решения в дальнейшем многих серьезных задач в жизни. Настоящий смысл игры ребенка следует искать именно в этом.

Однако содержание жизни человека настолько многообразно и сложно, что только приобретенными этим путем умениями не решаются все его задачи. Становится необходимым использовать пору детства и в другом отношении, для решения сложных задач жизни. Необходимо найти более сложный путь подготовки. И вот здесь мы видим, что у поведения человека вырабатывается очень важная форма, которая чужда для животного, но для культурного человека необходима. Эта специфическая форма поведения известна под названием уч е н и я .

Прежде всего, особо следует отметить, что учение является специфической формой поведения только для человека как культурного существа, и понятно, что чем выше этот уровень, тем сложнее и многостороннее содержание учения, которое характерно для данного уровня культурного развития. Если форма и содержание игры определяются прежде всего теми силами, функциональная тенденция которых требует удовлетворения, то в случае учения положение значительно сложнее. Здесь уже становится невозможным определить содержание учения только тем, развитие каких функций намечено целью. Дело в том, что в случае учения уже утрачена возможность установления прямого соответствия между развитыми функциями и теми содержаниями, по которым происходит активность этих функций. Здесь мы имеем дело не с натуральным соответствием, как в случае игры, а с культуральным соответствием, т.е. таким соответствием, которое установлено не естественным, а искусственным, культурным путем. Отсюда само собой ясно, что в случае учения становится необходимым перенести интерес в том направлении, чтобы особо обработать содержание, по которому произошло развитие соответствующих функций, тогда как в случае игры такое особое внимание по отношению к содержанию совершенно излишне: здесь содержание определяется той функцией, которая и находится в активном состоянии.

Таким образом, одна из специфических особенностей учения, безусловно, состоит в том, что здесь существует свободная связь между функцией и содержанием и, следовательно, нельзя говорить, что единственным фактором, который сам определяет содержание, является функция. Поэтому должно быть понятно, что в процессе учения содержанию придается гораздо больше значения, чем в игре. Оно, можно сказать, является в определенном смысле тем, что следует считать ведущим фактором в процессе учения.

Примечательно, что, несмотря на такой большой удельный вес внешнего фактора, на определенном уровне развития человека учение само становится самостоятельной потребностью, импульс удовлетворения которой наглядно проявляется в ребенке. И особенно интересно то, что это происходит значительно раньше, чем у субъекта возникает необходимость и возможность практического применения изученного. Следовательно, учение здесь приобретает самостоятельный интерес — оно само становится целью, которая сама по себе доставляет ребенку удовольствие. Учение становится поистине самостоятельной формой поведения, и настоящим учением оно может считаться только после этого.

На что направлена эта самостоятельная форма поведения? Достаточно и поверхностного анализа, чтобы увидеть, что учение разветвляется в двух определенных направлениях. Оно касается или какой-то функции, какой-то активности и стремится улучшить ее — например, мы учимся писать, читать, петь, танцевать, ухаживать за животными и растениями и т.д., или же оно касается какого-то содержания — например, мы изучаем грамматику какого-либо языка, какую-нибудь науку, какую-нибудь частную научную теорию. Короче, мы можем сказать, что учение касается или какого-либо умения, или какого-либо знания; иначе — учение может быть или практического содержания, или теоретического. И особо следует подчеркнуть, что по существу в обоих случаях оно касается самой функции, в обоих случаях его интересует функционирование само по себе, а не цель, которой эта функция служит в жизни.

Иначе мы могли бы сказать и так: учение никогда не имеет в виду тот результат, который может дать сейчас та или иная функция, которой оно касается. Оно стремится к развитию самого знания и умения, а не к тем результатам, которых можно достичь этим знанием и умением. Учения непосредственно нет никакого практического интереса. Оно касается только сил, к которым прибегают вообще для удовлетворения этого интереса, стремятся к их развитию, и только этим доставляет удовольствие субъекту, который заинтересован осуществлением учебного поведения.

7. Если окинуть взглядом все то, о чем до сих пор шла речь, мы можем сказать, что «учение» по существу должно быть понято в двух определенных смыслах. Когда живое существо должно удовлетворить какую-нибудь потребность и для этого обращается к определенной активности, может случиться так, что в результате многократного повторения или других каких-то обстоятельств выполнение этой активности станет легче или же улучшится сама активность, несмотря на то, что это им не было намечено как специальная цель. В таком случае мы можем сказать, что субъект научился этой активности. Мы видим, что здесь учение само по себе представляет не самостоятельную форму поведения,

а совершенно другое поведение, сопутствующий случайный эффект, который субъект специально не имел в виду.

Но это слово — «учение» — употребляется и в другом смысле, и его настоящий смысл именно в этом. Когда субъект обращается к той или иной активности не ради удовлетворения какой-то определенной потребности, а только для того, чтобы лучше овладеть ею — этой активностью, чтобы суметь лучше выполнить ее, то мы говорим, что субъект учится этой активности. В этом случае учение превращается в самостоятельную форму поведения, и с настоящим учением по существу мы имеем дело только в этом случае.

Что специфично для этой формы поведения? Достаточно небольшого наблюдения, чтобы найти ответ на этот вопрос. Как отмечалось и выше, субъект свою активность делает особым предметом своего наблюдения, он осуществляет ее объективацию и тем самым создает главное и основное условие для того, чтобы ее из средства сделать самостоятельной целью. Смысл учения как самостоятельной формы поведения в этом.

8. Перед нами естественно возникает такой вопрос: доступно ли учение как самостоятельная форма поведения для ребенка всех возрастов? Если нет, то какой возраст можно считать возрастом начала учения? Такая постановка вопроса оправдана тем, что на определенном этапе исторического развития человечества появляется особое учреждение — школа, которая своей специальной целью ставит передачу знаний и свое назначение по существу видит именно в этом. Иначе, наш вопрос касается даты начала школьного возраста. От чего она зависит? Происходят ли и на пути развития ребенка изменения объективного характера, которые по существу обосновывают необходимость школы или же она — случайная организация, которая для всех одинаково доступна и достижима?

Школа — училище. Ее основное дело — обучение. Следовательно, школа создана только для того, кто может учиться. Однако разве не все могут учиться?

Выше мы отметили, что учение, в истинном значении этого слова, подразумевает способность к объективации, что учиться может только тот, у кого имеется эта способность. Там, где объективация еще не созрела, невозможно, чтобы у человека был интерес к учению как таковому. Здесь не исключено, чтобы он «научался» чему-нибудь, т.е. приобретал какое-то знание или навык. Но это происходит не потому, что его интересуют само это знание или навык сами по себе, а потому, что он овладевает этим знанием или навыком как средством, которое дает ему возможность достичь действительную цель. Например, можно принудить ребенка научиться чему-нибудь, если он будет знать, что в противном случае строго будет наказан, или же, если выучит, получит вознаграждение. Конечно, мы вынуждены прибегать и к средствам наказания и поощрения, чтобы способствовать, по-

мочь ученику в преодолении своей инертности, почувствовать настоящий вкус учения, чтобы у него появился настоящий интерес к нему. Однако в основе учения, в правильном понимании этого слова, лежит непосредственный интерес, являющийся его настоящим мотором.

Мы знаем, что этот непосредственный интерес может возникнуть только на почве объективации. Следовательно, становится очевидным, что учение, в настоящем значении этого слова, доступно только тому, у кого эта способность — способность объективации — достаточно развита.

Итак, когда ставится вопрос о начале учения, перед нами ставится задача: выяснить, когда, в каком возрасте достигает ребенок того состояния, чтобы его поведение определялось импульсом объективации. Короче, когда у ребенка созревает способность объективации?

В результате специального изучения этого вопроса можно считать установленным, что раньше шести лет ребенок достаточно далек от объективации. Только на седьмом году проявляет он признаки действия этой способности, однако пока еще «в поле непосредственно воспринятого». После семи лет «сфера его действия выходит за пределы наглядности и начинает действовать в воображаемой ситуации»¹. Можно сказать, что семь лет — это тот возраст, когда ребенок в достаточной мере владеет своей способностью объективации. Поэтому несомненно, что это тот возраст, когда у ребенка впервые появляется потребность в учении, в настоящем значении этого слова.

Таким образом, в наших условиях начальным периодом школьного возраста, с психологической точки зрения, следует считать именно семь лет².

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ТЕОРИИ УСТАНОВКИ

Научная психология в Грузии целиком связана с кафедрой психологии нашего университета, и, следовательно, все ее прошлое измеряется двумя десятками лет.

NB *Комментировать последние разделы лежащего перед вами труда Д.Н. Узнадзе становится все труднее и труднее. Почему? Да потому, что встреча с идеями Дмитрия Николаевича Узнадзе*

Несмотря на это, исследования грузинских психологов знают и ценят не только в Союзе, но и за его пределами. Результаты этих исследований внесены во многие широко распространенные учебники.

в возрасте 20 лет изменила всю мою жизнь, задала установку, эскиз будущих поворотов моей биографии. Конечно, жизненный путь — это, как говаривалось не раз, история отклоненных альтернатив. Но никогда я не отклонялся от любви к человеку, которого знал только по книгам — к Дмитрию Николаевичу Узнадзе. В 1979 г. первым плодом этой любви стала моя первая монография «Деятельность и установка». С тех пор принимаю школу грузинских психологов, идущих по стопам Узнадзе, как свою научную семью. И с тех пор уверен, что нет современной науки о развитии без идей Узнадзе, вершиной которой является его теория установки. Ученым, которые рисковали говорить о роли будущего в целенаправленном поведении живых систем, был уготован костер. Их называли еретиками, мистиками, телеологами и, конечно, идеалистами. Но именно они, и среди них Дмитрий Николаевич Узнадзе, открыли путь в страну неклассического мышления, в мир неклассической психологии, в такую теорию относительности человеческих сознаний и бессознательного, которая не снилась ни Эйнштейну, ни Фрейдю. Для меня самое ценное то, что теория установки по своей мировоззренческо-ценностной функции и в психологии, и в культуре изначально выступила с протестом против рационального образа человека как изолированного, вырванного из мира существа и марионетки. Сверхзадачей Д.Н. Узнадзе было порождение и исследование «человека духовного» как активного творца биосферы. Отсюда методологии Д.Н. Узнадзе с самого начала присущи системно-исторический подход к человеку, положения о целевой детерминации жизнедеятельности и самодетерминации посредством функциональных тенденций поведения личности.

И я уверен, что идеи Узнадзе, его вдохновенная критика экспериментального рационального разума помогли создать неповторимый Мир Дмитрия Узнадзе, в котором люди владеют не только прошлым и настоящим, но и будущим. Именно Д.Н. Узнадзе создал научную школу психологии ус-

тановки, без которой немыслима психология XX века и, я уверен, неклассическая релятивистская психология XXI столетия. Поэтому и как человек, и как ученый Д.Н. Узнадзе достиг социального бессмертия.

И если когда-либо в городе психологической науки будет заложена улица Дмитрия Николаевича Узнадзе, то, благодаря созданному им образу «духовного человека», она будет той улицей, которая ведет к Храму.

Сам собой встает вопрос: какова была проблематика этих исследований и какие результаты были получены в отдельных случаях? Однако здесь я не стану останавливаться на этом вопросе. Отмечу лишь, что, несмотря на то, что наша проблематика в течение этих двадцати лет была достаточно многообразной, основное внимание с самого же начала было обращено на один основной вопрос, вопрос о той специфически важной сфере, которую мы обозначаем именем установки, от успешного изучения которой, по нашему мнению, зависит все будущее нашей науки. Здесь я хочу остановиться на этом вопросе — вопросе установки и попытаться показать, что сегодня, опираясь на исследования нашей кафедры, можно сказать об этой важной сфере действительности. Конечно, в рамках одной статьи мы не сможем назвать даже главные из тех теоретических идей и фактического материала, которые накопились в течение этих лет. Поэтому мы вынуждены коснуться только того, что имеет основное, принципиальное значение и что может очертить хотя бы главные направления нашей работы и наших достижений.

I

Гипотеза непосредственности. Психология как наука зародилась в период мощного развития естественных отраслей знания и благодаря этому она с самого начала находилась под их безраздельным влиянием. Здесь, так же как и там, задачей научной работы было намечено вскрытие тех законов, которые подразумеваются в качестве основных особенностей исследуемой действительности. Естествоведческая концепция причинности без проверки была перенесена в основной научный инвентарь психологического мышления, в связи с чем вся работа с самого же начала приняла определенное направление. В тогдашнем же естествознании, как известно, идеальным считалось понятие механической причинности, согласно которому всякое имеющее место изменение в природе бесспорно представляет собой результат непосредственного воздействия другого изменения. Так же как и движение непосредственно переходит от одного тела к другому, — точно так же в непосредственном взаимоотношении находится всякая причина со своим результатом. Именно поэтому между ними подразумевается постоянно необходимая, однозначная связь. Концепция механической причинности построена на принципе непосредственности каузаль-

ной связи, и на это обстоятельство необходимо обратить особое внимание, как только вопрос коснется не неорганической предметной действительности, а живой действительности.

Одной из особенно больших, принципиальных ошибок классической психологии является то обстоятельство, что она с самого начала, можно сказать, без всякой проверки, совершенно без критики приняла на вооружение принцип непосредственности механической причинности и всю свою работу направила в соответствии с этим догматическим постулатом. То, что это так, видно из всех важных положений классической психологии.

Как известно, понятие ощущения в традиционной психологии играет особенно большую роль. Воздействие внешней действительности на субъекта в первую очередь проявляется в виде ощущения. Следовательно, без этого понятия нельзя говорить ни о сознании живого существа, ни о его поведении. Однако как возникает ощущение? Этот вопрос никогда не вызывал никакого сомнения: внешняя действительность в виде определенного раздражителя воздействует на органы чувств и как результат вызывает соответствующее ощущение — колебания воздуха, ощущение звука, электромагнитные волны — света. Ощущение возникает в результате непосредственного воздействия раздражителя; ощущение непосредственно связано с раздражителем, и эта связь согласно принципиальному убеждению традиционной психологии, как это особенно показал В.Кёлер¹, имеет стойкую и вынужденную природу.

Таким образом, согласно традиционной психологии, физическая действительность непосредственно воздействует на психику и в ней, в виде ощущений, порождает свой непосредственный результат...

...Но каково отношение между самыми психическими явлениями? Классическая психология всегда гордилась тем, будто бы она открыла настоящие психологические законы, которые объясняют взаимоотношение психических явлений. Среди них первое место, конечно, принадлежит так называемым законам ассоциации¹. Но что представляют эти законы с интересующей в данном случае нас точки зрения? Достаточно поставить этот вопрос, чтобы тотчас же заметить, что в основе законов ассоциации лежит принцип непосредственности. Одно представление связывается с другим прямо, непосредственно, без всякого среднего члена, и одно представление производит репродукцию другого так же прямо и так же непосредственно. Представление непосредственно воздействует на представление и — если обобщить это положение — психическое вообще оказывает непосредственное влияние на другие психические процессы. Коротко говоря, между психическими процессами тоже существует непосредственная связь.

Что можно сказать о поведении или — если говорить о более элементарных процессах — моторных явлениях? Ответ и здесь

тот же. Согласно традиционно утвердившемуся взгляду моторные процессы бывают двух видов: произвольные и произвольные.

Образец первого представляет рефлекс, т.е. такая моторная реакция, которая подразумевается как непосредственная реакция на воздействие физического стимула. В случае рефлекса физическое прямо, непосредственно определяет движение.

Но у человека имеются и опосредованные движения, так называемые произвольные моторные акты. Несмотря на это, принцип непосредственности остается в силе и в отношении этих последних. Дело в том, что определяющим моторного акта здесь подразумевается психическое. Стало быть, вопрос касается связи между психическим и моторным актами. Эта связь совершенно непосредственна: подразумевается, что непосредственным стимулом произвольных движений являются намерение, решение или другие соответствующие психические содержания.

Таким образом, по глубокому убеждению традиционной психологии, между явлениями, которые изучает психология, существует непосредственная связь. Можно сказать, что традиционная психология целиком построена на основе постулата непосредственности.

Но что это значит? Прежде всего это значит, что традиционную психологию следует считать целиком рефлексологией...

... Действительно, что является специфическим для рефлекса? Конечно, не то обстоятельство, что он является моторным актом. Существуют и другие моторные акты, и прежде всего те моторные акты, которым противопоставляется понятие рефлекса, — так называемые произвольные моторные акты. Нет! Для рефлекса прежде всего характерно то, что он представляет собой непосредственную ответную реакцию на воздействующий стимул, во всяком случае рефлекс подразумевается как такая непосредственная реакция. Существенной и специфической для рефлексов является их непосредственность.

Но если это так, то принципиально совершенно не имеет значения, каковы характер и содержание самого стимула или реакции — психическое или физическое, моторное или сенсорное или интеллектуальное. Дело только в том, какая существует связь между стимулом и реакцией. Там, где эта связь непосредственная, мы можем говорить только о рефлексе.

Отсюда бесспорно, что вся классическая психология, — не только бихевиористическая³, но и эмпирическая субъективная психология⁴ (поскольку подразумевает именно такую непосредственную связь между изучаемыми явлениями, одним словом, поскольку она опирается на принцип непосредственности) по существу является рефлексологией.

Это положение четко указывает, что вся так называемая классическая психология от начала до конца стоит на механис-

тических позициях. Понятие рефлекса представляет собой продукт чисто механического понимания каузальности, продукт согласования третьего закона Ньютона с особенностями биологической действительности.

Если среда — будь она физической или психической — непосредственно воздействует на нашу психику, если наши моторные или психические процессы представляют непосредственный ответ на воздействующие на них стимулы, то выходит, что взаимоотношение с действительностью устанавливает не субъект, а его психика, или, в частности, его моторика, что наше поведение или переживание возникают без существенного участия субъекта и, следовательно, однозначно определяются воздействующими на них стимулами. Постулат непосредственности лишает классическую психологию возможности избавиться от идеи однозначной определенности поведения человека: она вынуждена гипотезу константности ограничить не только сферой ощущений, а распространить на сферу всей психики, всего поведения. Это один из особенно наглядных недостатков, которыми характеризуется классическая психология как психология непосредственности.

Понятие субъекта в зарубежной психологии. Однако не возводим ли мы напраслину на классическую психологию? Разве понятие субъекта, личности действительно так чуждо для нее и разве, по ее мнению, в процессе взаимоотношения со средой субъект не играет никакой роли? Разве классическая психология действительно защищает положение об однозначности или константности связи поведения и переживания человека со средой?

Конечно, нет. В психологии давно известно, что однозначная связь между стимулом и реакцией явление редкое, что для человека больше характерно противоположное положение, что, следовательно, несмотря на однородность стимуляции, разные субъекты, как правило, все-таки дают разные реакции. Естественно, что в психологии с самого же начала должен был быть поставлен вопрос относительно того, каким образом возможен этот факт; как случается, что стимул непосредственно воздействует на субъекта, но, несмотря на это, реакции все-таки различные? Что создает это различие, если между стимулом и реакцией ничего не находится?

Классическая психология решает этот вопрос следующим образом. Конечно, между стимулом и реакцией существует непосредственная связь, но ведь стимул воздействует на субъекта, а субъект никогда не является полным повторением другого субъекта: он как носитель иного опыта всегда более или менее своеобразен. И это своеобразие состоит в том, что содержание его психики строится на единстве различных переживаний и представлений, полученных в прошлом. И вот, когда на разных

субъектов воздействует один и тот же стимул, невозможно, чтобы результаты не были различными, потому что соответствующая этому стимулу реакция в условиях психики одного субъекта сливается с какими-то определенными представлениями, а в условиях психики другого субъекта — с иными и они придают ей своеобразный вид. Так возникают различные реакции: их создает различие тех представлений, которые составляют содержание психики каждого отдельного субъекта. Основным смыслом всех теорий классической психологии (теории апперцепции, теории констелляции, теории установки и др.), которые объясняют возможность многозначности связи, существующей между стимулом и реакцией, состоит в следующем соображении: если в настоящее время разные субъекты находятся под воздействием одного и того же стимула, в прошлом они, наверное, чаще испытывали воздействие различных стимулов. И вот этому прошлому, которое вовсе не теряется, а остается в психике в виде представлений, ничего не мешает в случае воздействия всякого нового стимула оживиться вновь и на вызываемую им психическую реакцию оказать свое влияние. Согласно традиционной психологии выходит, что между стимулом и реакцией помещен субъект и что с действительностью отношение устанавливает этот субъект, а не психические или моторные процессы, как было отмечено выше. Следовательно, классическая психология на самом деле как будто бы совсем не защищает принцип непосредственности.

Однако достаточно лучше всмотреться в положение дела, чтобы тотчас же убедиться, что этот вывод ни в коем случае нельзя считать правомерным. Дело в том, что «субъект» классической психологии не представляет собой настоящего субъекта: он не содержит ничего такого, что чем-то отличалось бы от отдельных психических процессов. Как мы убедились, он не содержит ничего, кроме следа переживаний, отдельных представлений. Он представляет собой совокупность этих отдельных содержаний и ничего более. Стало быть, субъект для классической психологии целиком сводится к психическим содержаниям. Отсюда очевиден вывод, что для классической психологии субъект, Я, личность, по сравнению с психическими процессами, не дает ничего существенно нового. Новым является здесь лишь слово «субъект», а в отношении содержания мы имеем дело опять с психикой и только с психикой. Однако признание факта взаимоотношения между действительностью и понятием таким образом субъектом совершенно не означает отказа от принципа непосредственности. Нет! Этот принцип здесь фактически от начала до конца остается неприкосновенным, потому что взаимоотношение между таким субъектом и действительностью опять же означает отношение между психическими процессами и действительностью.

Таким образом, постулат непосредственной связи между действительностью и психикой полностью остается в силе и понятие субъекта в классической психологии фактически не играет никакой роли.

К тому же бессодержательность понятия субъекта, как оно представлено в классической психологии, очевидна и в другом отношении. В самом деле, если субъекта создает опыт, т.е. те переживания, которые получены им в прошлом в результате воздействия различных стимулов и сохранены теперь в виде представлений, то очевидно, что субъект вторичное явление, вторичное и производное явление, которое возникает только после того, как стимул уже вызвал те психические процессы, единство которых затем создает его исключительность. Но если это так, т.е. если стимул до возникновения субъекта вызывает изменения в психике, то ясно, что связь между стимулом и психикой с самого же начала была непосредственной и, стало быть, в процессе воздействия действительности на психику субъекту в принципе не приходится делать ничего нового.

Отсюда понятно, почему в классической психологии субъект по существу выполняет лишь роль нейтрального поля, роль нейтральной сущности, в которой психические процессы возникают без всякого активного участия субъекта и так же без его участия развиваются. Если психические процессы находятся между собой в непосредственной связи, если все, что в них происходит, представляет собой результат непосредственного воздействия психического или физического стимула, субъект действительно необходим лишь как опора этих процессов, как их носитель, не оказывающий со своей стороны на них никакого влияния. Особенно очевиден этот вывод по отношению к ассоциативной психологии⁴. Это положение, однако, остается в силе по отношению ко всей классической психологии.

Но если субъект действительно не оказывает никакого влияния на протекание своей психической жизни, то ясно, что понятие субъекта не сможет оказать нам никакой помощи в изучении этой последней. Поэтому совершенно естественно, что в классической психологии на это понятие не обращается почти никакого внимания. Можно сказать, что классическая эмпирическая психология — бессубъектная психология, она психология взаимоотношения отдельных процессов, отдельных функций, что же касается субъекта этих функций, живого существа, которое является не только носителем их, но и их распорядителем, то относительно него эмпирической психологии нечего сказать.

Естественный вывод отсюда заключается в том, что эмпирическая психология превращается в абстрактную, метафизическую науку: она изучает психику — как психику, независимо от субъекта, а не как «орудие» или «орган» живого человека, носящего конкретные потребности активного существа, которые это последнее использует для достижения своих конкретных целей.

Вследствие этого эмпирическая психология не может оказать почти никакой помощи тем научным отраслям, которым требуется знание живой психической действительности, а этого справедливо ждут от психологии.

Таким образом, мы видим, что классическая психология под воздействием своего основного постулата — постулата непосредственности вынуждена при изучении психической жизни почти совершенно игнорировать роль субъекта и направлять исследование так, будто бы взаимоотношение с действительностью устанавливает сама психика, а не субъект, живое существо, носитель этой психики, приходящий в движение благодаря конкретным потребностям.

II

Понятие установки. В противоположность постулату непосредственности классической психологии и вытекающих из него выводов мы подчеркнуто выдвигаем положение, согласно которому взаимоотношение с действительностью устанавливает не психика, а конкретный субъект, живое существо имеющее определенную потребность. Само собой разумеется, что это положение не является ни новым, ни спорным: нет сомнения, что против него сама классическая психология не смогла бы сказать ничего. Дело только в том, какое конкретное содержание следует подразумевать в этом положении и как его реализовать.

Как мы убедились, классическая психология, оказавшись с самого начала под влиянием принципа непосредственности, фактически всегда работала в направлении, противоположном этому положению. Следовательно, если мы не хотим разделить судьбу классической психологии, в первую очередь должны отказаться от принципа непосредственности. Это значит, с самого же начала следует признать, что в процессе взаимоотношения субъекта и действительности эта последняя оказывает влияние не непосредственно на психику или поведение, а на субъект как целое. Этим мы хотим сказать не только то, что в процессе взаимоотношения с действительностью определенное изменение прежде всего происходит в субъекте как в целом, а не в его психике или в актах поведения вообще, но и то, что это целостное изменение, его природа и протекание настолько специфичны, что для их изучения не пригодятся обычные понятия и закономерности ни психического, ни физиологического.

Следовательно, необходима специальная работа, чтобы природе и закономерность первичной целостной действительности выявить как можно полно и таким образом накопить материал, который сделает понятным поведение конкретного действующего субъекта как факта вторичного, возникшего на основе этих первичных изменений...

Что было сделано до сегодняшнего дня в этом направлении? Каково состояние вопроса на сегодняшний день?

Правильность нашего положения в наше время не должна вызывать никакого сомнения. Дело в том, что сегодня — главным образом благодаря исследованиям гештальттеории⁶ — можно считать неоспоримым, во-первых, то, что целое представляет собой не простую сумму своих частей, а специфическую, самостоятельную реальность, сведение которой к свойствам и закономерностям частей совершенно невозможно; во-вторых, целое и не возникает, и не увеличивается в результате соединения частей, оно, наоборот, и реально, и логически предшествует своим частям. И, наконец, третье, особенности целого зависят не от частей, а, наоборот, особенности частей зависят от целого.

В соответствии с этим человек как целое является не суммой психики и тела, психического и физиологического, не их соединением, так сказать, психофизическим существом, а самостоятельной своеобразной реальностью, имеющей свое специфическое качество и свои специфические закономерности. И вот, когда на субъект воздействует действительность, он, как целое, отвечает на воздействие, как эта специфическая, эта своеобразная реальность, которая предшествует частному — психическому и физиологическому — и не сводится к ним.

Кроме того, то, что частным актам и явлениям предшествует определенное целостное состояние организма и что их протекание определяется этим целостным состоянием — это достаточно очевидно и из обыкновенных повседневных наблюдений. Кто не испытывал на себе, например, что даже каждый наш шаг зависит от целостного тонуса организма. Например, поднимаешься (или спускаешься) по лестнице, и кажется, что в ней на одну ступень больше; ощущение специфического неудобства последнего шага, которое проявляется в данном случае, ясно доказывает, что каждому нашему шагу предшествует общее состояние организма и что его определяет именно это общее состояние. Но если даже каждый шаг зависит от общего состояния организма, у нас нет повода не подразумевать, что то же явление должно иметь место и в других случаях — в живом существе каждый частный акт и явление должно возникать на таком же специфическом целостном фоне.

Имеются доказательства, которые заставляют думать, что в процессе взаимоотношения со средой (1) в первую очередь субъект изменяется как целое и что (2) это целостное состояние является своеобразным, специфическим процессом, который зависит не от психических и моторных особенностей, а, наоборот, сам определяет их.

Возникает вопрос: каков этот первичный, целостный эффект? Что он представляет собой по существу? Однако до того, пока мы попытаемся ответить на этот вопрос, посмотрим, какие условия должны быть соблюдены, чтобы у субъекта в процессе

взаимоотношения с действительностью возникло это целостное изменение.

Конечно же, устанавливать связь с действительностью живое существо начинает только благодаря импульсу потребности, с целью удовлетворения потребности оно прибегает к определенным актам поведения. Однако для поведения необходимо и второе условие: должна существовать действительность, которая представляет собой ситуацию прямого или непрямого удовлетворения этой потребности; без этого у поведения не было бы конкретного, определенного лица и оно не смогло бы возникнуть, как поведение конкретного содержания. Стало быть, существуют хотя бы два условия, два фактора, которые необходимы для возникновения каждого конкретного поведения: субъективный фактор (потребность) и объективный фактор (ситуация).

Соответственно с этим, когда у субъекта имеется какая-нибудь определенная потребность и он попадает в соответствующую ситуацию, он начинает осуществлять определенное поведение, которое направлено на удовлетворение его потребности. В субъекте происходит изменение специфического, целостного характера, которое, как нам известно, возникает в результате воздействия действительности — в данном случае ситуации удовлетворения определенной потребности. Поскольку мы здесь имеем дело, во-первых, с ситуацией удовлетворения определенной потребности и поскольку, во-вторых, целостное изменение субъекта является эффектом непосредственного воздействия ситуации, постольку нельзя не подразумевать, что целостное изменение субъекта — повторяем, как непосредственный эффект воздействия ситуации — является отражением ситуации на фоне актуальной потребности: непосредственный эффект не может не носить четкий отпечаток того, непосредственным эффектом чего он является.

Однако это отражение не является таким отражением, которое осуществляется психикой живого существа или его моторикой. Психическое отражение действительности является ее, так сказать, созерцательным, контемплиативным* отражением. Но действительность может быть отражена и иначе: когда наше поведение, наши моторные акты протекают в соответствии с данной ситуацией, мы и тогда имеем дело с отражением действительности, но не с созерцательным, а с действенным или практическим отражением.

Конечно, тот целостный эффект, который возникает в субъекте в результате непосредственного воздействия ситуации, не может быть ни созерцательным отражением, ни действенным. Он является своеобразной, специфической формой отражения, определенным целостным отражением, на основе которого, в соответствии с условиями, может возникнуть или созерцательное, или действенное отражение. Оно состоит в таком изменении, настрое целостного субъекта, чтобы в нем проявились именно те

психические или моторные акты, которые обеспечивают адекватное созерцательное или действительное отражение ситуации. Оно, так сказать, установочное отражение; соответствующая определенной ситуации модификация целостного субъекта. Коротко ее можно назвать установкой.

Таким образом, мы видим, что на основе определенной потребности субъект противопоставляется какой-то ситуации. Результатом является то, что в нем, под непосредственным воздействием ситуации, возникает определенная, специфичная модификация, которая представляет собой своеобразное первичное отражение ситуации, так сказать, установочное отражение или, короче, установку. Содержание психики субъекта и вообще всего его поведения мы должны признать реализацией этой установки и, следовательно, вторичным явлением.

Отсюда ясно, какая большая, можно сказать, фундаментальная роль в жизни человека возлагается на установку — в том значении слова, которое мы подразумеваем, — и, следовательно, насколько порочной должна быть классическая психология, которая под влиянием постулата непосредственности совершенно игнорировала это понятие. Очевидно и то, сколь необходимо специальное исследование этой неизученной сферы действительности, а также сколь необходимо пересмотр и преобразование содержания всей психологии с точки зрения установки. Для создания психологии конкретного, действующего человека все это имеет совершенно особое значение...

IV

...Теория установки ставит перед нами множество новых проблем. Остановимся на рассмотрении тех из них, которые давно стоят в нашей науке, но до сих пор не считаются решенными. Из этих проблем назову несколько, а именно те, относительно которых существует сравнительно большее расхождение во мнениях.

Проблема поведения. Для живого существа характерно целесообразное поведение. Часто наше поведение содержит последовательность достаточно сложных действий. Несмотря на это оно упорядоченно и организовано. Естественно, ставится вопрос: что вносит в поведение порядок и что создает целесообразность? Это — старый вопрос, который особенно остро ставится перед нами тогда, когда у нас нет доказательств приписывать сознанию эту упорядочивающую силу. Конечно, в первую очередь это относится к поведению животного. Но разве каждый наш шаг, каждый частный момент нашего поведения подразумевает вмешательство сознания? Ясно, что нет. И по поводу поведения человека нельзя сказать, что оно протекает под перманентным руководством проявленного сознания. Так что вопрос и по отношению поведения человека, т.е. в отношении случаев произвольного поведения, остается в силе.

В психологической литературе известно много попыток решения этого вопроса. Что же касается поведения животного, то здесь с самого начала решающая роль возлагается на понятие инстинкта, на понятие, которое до того неопределенно, настолько смутно и бессодержательно, что его точное определение до сих пор считается делом будущего. В отношении поведения человека в наше время такую же роль приписывают понятиям «векторам поля» (К.Левин)⁷ или «детерминирующей тенденции» (Н.Ах)⁸. Однако оба эти понятия носят печать постулата непосредственности и потому разделяют все те недостатки, которые вообще характерны для понятий, построенных на основе этого постулата.

Понятие установки в данном случае может выполнить особенно большую роль. Как известно, настоящий смысл этого понятия состоит в следующем: когда у живого существа — будь это человек или животное — возникает какая-нибудь потребность и оно попадает в ситуацию удовлетворения этой потребности, в нем возникает установка, соответствующая этой ситуации и существующей потребности, которая затем реализуется в виде конкретных действий. Поведение представляет собой реализацию установки. Однако если это так, то можно полагать, что в основе осмысленного поведения, которое всегда протекает упорядоченно, должна лежать установка.

Действительно, для внешнего наблюдателя между инстинктивным, импульсивным и произвольным поведением нет никакого различия: во всех случаях мы имеем дело с более или менее сложными системами движений. Так что же нам мешает основой поведения всюду подразумевать установку? Тогда нам не пришлось бы признавать наличие какой-либо пропасти между поведением человека и животных и, стало быть, значительно облегчилось бы изучение этих поведений с точки зрения их развития.

Таким образом, инстинкт, импульсивное поведение и произвольное поведение располагаются на одной линии развития. Основную роль всюду играет установка, однако в своеобразных, специфических формах на каждой ступени развития...

...Проблема воли. На основе теории установки и проблема воли находит заслуживающее внимания решение. Выясняется, что установка и здесь имеет основное значение: так же как и в случае импульсивного поведения, она и в случае волевого поведения также выполняет регулирующую роль. Различие состоит лишь в том, что в случае импульсивного поведения установка создают актуальная потребность и актуальная ситуация, в случае произвольного поведения она возникает под воздействием воображаемой, осознаваемой ситуации. С этой точки зрения понятие мотива и акт решения находят совершенно новое освещение.

Что главное в психологии воли? Я полагаю, решающее значение имеют два момента. Первый: для волевого акта прежде

всего характерно то, что он, т.е. волевой акт, касается не того, что субъект хочет сейчас (какая актуальная потребность у него имеется), а того, чего он сейчас непосредственно не хочет или хочет в меньшей степени. И вот возникает проблема: как это удается субъекту? Как ему удается сделать то, чего он не хочет, вместо того, что хочет? Вторая проблема: после того как субъект остановится на каком-либо решении, процесс выполнения протекает сравнительно легко и притом упорядоченно, организованно и целесообразно. Как это происходит?

...Здесь мы не сможем подробно остановиться на этом вопросе, отметим лишь, что было бы совершенно естественно, если бы основой выполнения решения мы подразумевали установку. Тогда упорядоченный и целесообразный характер этого процесса, даже без вмешательства сознания на каждом шагу, был бы вполне понятен. Стало бы, было бы понятным и то, в чем смысл акта решения и почему легко удается приводить в исполнение твердо и по-настоящему решенное. А именно: было бы ясно, что принятие решения означает создание той установки, которая лежит в основе произвольного поведения, определяет его протекание и, следовательно, облегчает его. Выполнять действие легче, когда имеется его установка, чем тогда, когда установки пока еще нет.

Но для создания установки, как известно, обязательны хотя бы два момента: субъект должен испытывать потребность и должна быть дана ситуация удовлетворения этой потребности. Как соблюдается это условие в случае акта воли? Как мы знаем, характерным для воли является именно то, что она не считается с актуальной потребностью субъекта, она служит другой потребности — той, которая объективно может быть сочтена желательной и целесообразной, но субъективно в данное время не является настоящей потребностью и, следовательно, должна быть лишена привлекательности.

Поэтому возникает вопрос: каким образом удается воле превратить в актуальную для субъекта ценность, в настоящую потребность то, что имело лишь объективное значение? Благодаря чему субъект достигает того, чтобы в нем возникла установка удовлетворения именно этой, так сказать, отвлеченной потребности? Наш ответ такой: объективную ценность актуальной для субъекта ценностью делает мотив. То действие, которое в данный момент для субъекта не содержит ничего привлекательного, мотив психологически преобразует в такое действие, которое для него становится носителем актуальной ценности. Короче, потребность, необходимую для возникновения установки, лежащей в основе произвольного поведения, создает мотив...

Проблема уверенности. Одной из проблем, имеющих особо важное значение, в нашей науке бесспорно следует считать проблему уверенности. Она находится в тесной связи с проблемами восприятия, суждения, воспоминания. Можно сказать больше: сама проблема воли в какой-то степени зависит от

проблемы уверенности. Почему я *implicite* уверен в реальности содержания своего восприятия, в истинности своего суждения, в правильности своего воспоминания, в правомерности своего решения? Когда я что-либо воспринимаю, о чем-то рассуждаю, что-то вспоминаю, ведь это «нечто» дано мне лишь в восприятии, суждении, воспоминании. Так откуда у меня уверенность в том, что мое восприятие, суждение, воспоминание правильно отражают это «нечто»? Совершенно иное дело, если бы мне были даны оба — и «нечто», и его психическое отражение (восприятие, суждение, воспоминание); тогда у меня была бы возможность сопоставить их между собой, ощутить их соответствие. Однако «нечто» или объективное положение вещей, согласно обычному, закрепленному веками взгляду, дается нам лишь отраженным в психике. Поэтому понятно, что в этих условиях удовлетворительное решение проблемы уверенности до сих пор не достигнуто.

Зато для теории установки здесь нет никакой трудности. Дело в том, что, согласно основной мысли этой теории, существует не только психическое отражение объективного положения вещей, но и целостно-личностное, а именно установочное отражение. Следовательно, объективное положение вещей уже отражено субъектом в своей установке до того, пока он отразит его в своем восприятии, суждении, воспоминании.

Но работа нашей психики представляет реализацию нашей установки, и когда это происходит беспрепятственно, когда психика отражает то, что отражено в установке, то естественно, что мы переживаем правильность нашей психической работы, у нас появляется уверенность в том, что наши восприятия, суждения, воспоминания отражают объективное положение дела.

То, что это так, что основой нашего убеждения действительно следует считать установку, — это может быть подтверждено и экспериментально. Если у испытуемого в состоянии гипноза создать установку к определенному действию, после пробуждения он действительно будет действовать согласно этой установке, и, что самое главное, в данном случае у него появится уверенность в правомерности своего поведения. Ведь смысл внушения вообще заключается в создании именно такой уверенности.

Конечно, проблематика уверенности этим не исчерпывается, зато основной вопрос все-таки решен, и это имеет значение для указания направления будущему исследованию.

Проблема фантазии. Когда субъект устанавливает связь с определенной действительностью, когда он находится в актуальной ситуации, то понятно, как он переживает эту действительность: объективное положение вещей создает в ней соответствующую установку и в результате получаем определенное переживание действительности; субъект воспринимает или осмысливает объективную действительность. Короче, в случае восприятия и мышления вопрос относительно легко решается —

объективное положение цели вызывает установку и эта последняя реализуется в сознании в виде переживаемой действительности.

Однако как обстоит дело в случае представления? Действительность, которая составляет предмет представления, не является актуальной, чтобы воздействовать на субъект, вызвать в нем соответствующую установку и на фоне последней породить представление действительности. Несмотря на это, у субъекта все-таки имеется представление, он переживает определенную действительность.

Как это возможно? Поскольку наши переживания, обстоятельства содержания нашего сознания в каждый данный момент зависят от нашей установки, надо полагать, что и случаи представления не составят исключения. Следовательно, выходит, что наши представления также следует считать результатом реализации установки. Но реализацией какой установки? Откуда у нас должна быть эта установка, если объективная действительность, могущая вызвать эту установку, в данное время на нас не воздействует?

Выше мы уже отметили, что наша установка не всегда реализуется вследствие различных причин, особенно же из-за сложности потребностей и их конфликтности. В зависимости от того, какой персональный вес имеет потребность, с которой связана эта установка, она становится более или менее фиксированной установкой и в случае актуализации этой потребности стремится к завершению своей реализации. В соответствующих условиях это стремление не остается безрезультатным и установка находит свою реализацию в представлении. Так возникает действительность.

Как видим, переживаемая (представленная) здесь действительность не является реализацией установки, созданной под воздействием объективного положения дела, и, следовательно переживанием объективного положения вещей. Она возникает на основе, так сказать, старой установки, которая не находится под актуальным давлением соответствующей объективной действительности и поэтому принимает сравнительно свободные формы реализации.

Так появляются формы пассивного проявления фантазии человека — грезы и сновидения. Так возникает и искусство как форма активного проявления фантазии. Конечно же, каждая из этих форм имеет свои специфические особенности и в некоторых случаях, прежде всего в случае искусства, эта особенность выражена в большей степени, однако началом всюду все-таки является нереализованная установка, которая в случае искусства нарушает границы представления и создает ощутимую объективную действительность...

Проблемы психопатологии. Теория установки оказалась плодотворной и в сфере проблематики пограничных с

психологией наук, прежде всего психопатологии. Всюду, где отклонение или разрушение касается поведения (в случаях невроза, психопатии, психоза), согласно нашей теории можно ожидать своеобразного действия «механизма» установки.

В результате исследования, проведенного с целью реализации этого положения, выяснилось, что ожидания теории установки и здесь оправдываются с необычайной точностью. В экспериментально изученных нашими сотрудниками патологических случаях всюду имело место своеобразное отклонение установки, которое точно соответствовало клинике патологических случаев и делало ее понятной. На сегодняшний день у нас имеется сравнительно ясная картина относительно эпилепсии, шизофрении, истерии, психастении, травматических неврозов, климактерических неврозов и др.

Педагогика и теория установки. Не менее плодотворной может оказаться теория установки для педагогики. Как известно, педагогика имеет особенно близкую связь с психологией и острее, чем другие родственные научные дисциплины, чувствует ее недостатки.

Основной порок классической психологии — постулат непосредственности — наиболее остро чувствуется именно в педагогике. Здесь ведь вопрос касается воспитания человека — «целостного человека», как об этом говорили почти все классики педагогики. Однако здесь под целостностью всегда подразумевали только полноту, только всесторонность, то, что воспитание должно касаться не только интеллекта, или чувства, или воли, но всех вместе, и не только их, но и тела. Короче, воспитание целостного человека означает воспитание умственное, нравственное, эстетическое, физическое. Но такая целостность — целостность как полнота — не представляет научной проблемы: ее никто не считает спорной.

Проблема касается совсем другого, а именно: того, как происходит процесс воспитания в каждом отдельном случае, как он осуществляется в частных случаях умственного, нравственного или эстетического воспитания. Основной порок классической педагогики, который она получает от психологии по наследству, наиболее явственно проявляется именно здесь: каждая воспитательная мера, поскольку она обосновывается психологически, должна быть построена так, чтобы она обязательно опиралась на особенности воспитуемого, закономерности его развития — без этого она не считается эффективной. Основное убеждение педагоги таково: педагогическое мероприятие эффективно лишь тогда, если оно считается с особенностью функции, подлежащей воспитанию, например интеллекта. Следовательно, подразумевается, что педагогические мероприятия непосредственно воздействуют на ту или иную функцию, непосредственно активизируют ее или препятствуют ей, непосредственно определяют ее развитие или отставание. Выходит, что для психологического обосно-

вания того или иного педагогического мероприятия достаточно предусмотрение только этих частных закономерностей; другого, больше этого или отличного от него или совсем нет, или же, если существует, лишено всякого значения и, следовательно, это совершенно не следует принимать во внимание.

Однако мы знаем, что это положение возникло только на почве постулата непосредственности. Мы знаем, что, согласно теории установки, всякое воздействие, которое испытывает человек, сначала касается его как целого, а всего остального — его отдельных функций — лишь посредством того эффекта, которое оно вызывает в этом целом. Следовательно, педагогическое воздействие лишь тогда может иметь настоящее педагогическое значение, если оно в первую очередь касается подростка как целого, вызывает соответствующий эффект в нем как целом.

Отсюда вывод очевиден: для того чтобы педагогика поднялась на более высокую ступень, необходимо, чтобы она избавилась от постулата непосредственности, и обосновывая свои положения, руководствовалась закономерностями, которые характеризуют человека как целое. Легко представить, сколько преимуществ приобрела бы педагогика в этом случае, насколько было бы ей легко превратить настоящего, конкретного человека в объект конкретной науки воспитания.

Таким образом, становится очевидным, насколько важны те задачи, которые ставит теория установки будущему исследователю педагогических вопросов.

ВНУТРЕННЯЯ ФОРМА ЯЗЫКА

1. Всякая наука стремится к отражению тех закономерностей, существование которых подразумевается в пределах изучаемого ею предмета — определенного отрезка действительности.

Это одна из самых основных задач, вообще стоящих перед каждой отраслью науки. Однако нельзя сказать, чтобы признание наличия такой задачи, обоснование ее правомерности и соответствия одинаково легко давалось всюду, для каждой отрасли науки. Сравнительно просто решается вопрос в случае естественнонаучных дисциплин. Они изучают природу — объективную, совершенно независимую от человека сферу действительности, и нет ничего удивительного в том, что эта сфера действительности является не хаотическим скоплением явлений, а их объективно обусловленным, закономерным течением; нет ничего неожиданного и удивительного в том, что явления объективной действительности или какого-либо ее отрезка зависимы лишь друг от друга и для объяснения закономерностей, установленных в них, нет необходимости в помощи какого-либо фактора, находящегося вне их, и это потому, что кроме них и за ними нет ничего такого, где бы нужно было искать причины происходящих в них изменений.

Зато этот вопрос можно считать совершенно законным по отношению к так называемым общественным наукам. Конечно, как во всех науках, так и здесь вопрос состоит в отражении закономерностей, существующих в действительности: общественная наука тоже не сочиняет того, о чем говорят, она также стремится к максимально достоверному познанию действительности и тех закономерностей, которые считает закономерностями, возникшими в пределах действительности. Но вот тут-то именно и возникает вопрос: по какому праву общественная наука — нас в данном случае интересует, в частности, языковедение, — по какому праву приписывает языковедение независимый закономерный характер изменениям, происходящим в сфере языка. Дело в том, что та область действительности, которую изучает языковедение, совсем не является единой объективной, независимой от человека сферой действительности, например такой, каковой является предмет исследования физики — область физических явлений.

Наоборот, то, что исследует языковедение — язык, является лишь принадлежностью человека, лишь продуктом его творчества: язык возник в обществе людей, и он не существует вне человека: язык не существует ничего такого, что бы не было сказано человеком, что бы не было создано им. Гумбольдт говорит, что определение языка может быть лишь генетическим. А именно — «вечно повторяемая работа духа, единственной целью является — снабдить членораздельный звук способностью выражения мысли». Следовательно, как будто должно быть ясно, что мир языковых явлений является производным, так сказать, зависимым миром, за которым стоит человек, и все, что совершается в нем, совершается посредством человека.

Но если это так, то будет совершенно справедливым спросить: как возможно, чтобы происходящие в языковой действительности изменения были обусловлены явлениями самой этой действительности и объяснялись их взаимоотношением, тогда как за ними всегда стоит человек? По какому праву мы подразумеваем, что язык сам имеет собственные, независимые от человека закономерности и, следовательно, должна существовать наука, которая для изучения языковой действительности может удовлетвориться изучением фактов, существующих в ее пределах, тогда как эти факты всегда подразумевают активность человека?

ВВ *Эти же самые вопросы в еще большей степени относятся к педагогике. Ее действительность, то есть образовательный процесс со всеми его компонентами — содержание, методы, характер взаимоотношений и т.д., есть воплощение субъективного, личностного состояния духа творца, то есть учителя, воспитателя, родителей. Педагогическая действительность является реальностью в той мере, в которой она есть результат исторического коллективного творчества. Однако в каждом конкретном случае она зависит от того, кто ее творит, от его личностных, собственных взглядов и мировоззрения, опыта и образованности, наконец от его личностных качеств. Педагогика есть состояние личности учителя, его образа мышления, и потому глубоко субъективно воплощенная реальность. Педагогика, так же как язык, не существует вне человека.*

тальности изменения были обусловлены явлениями самой этой действительности и объяснялись их взаимоотношением, тогда как за ними всегда стоит человек? По какому праву мы подразумеваем, что язык сам имеет собственные, независимые от человека закономерности и, следовательно, должна существовать наука, которая для изучения языковой действительности может удовлетвориться изучением фактов, существующих в ее пределах, тогда как эти факты всегда подразумевают активность человека?

Совершенно очевидно, что без соответствующего ответа на этот вопрос существование языковедения как независимой науки осталось бы необоснованным, и не лишено интереса то, что этот вопрос впервые поставил именно основатель языковедения Вильгельм Гумбольдт. Разумеется, это было его большой заслугой перед языковедением. Однако не меньшую услугу оказал он этой науке и тем, что сумел найти по существу правильный ответ на этот вопрос. Гумбольдт считает, что язык имеет свою «внутреннюю форму» и те закономерности, которые языковед находит в жизни языка и рассматривает в виде соответствующих грамматических форм, должны определяться этой внутренней формой.

Таким образом, по мнению Гумбольдта, язык имеет свой собственный внутренний принцип, и было бы неоправданно для понимания закономерностей, имеющихся в языке, выходить за его пределы и проводить исследование вне их. Согласно этому языкознание должно считаться совершенно независимой наукой.

2. Однако теперь возникает вопрос: что такое эта внутренняя форма? Что подразумевает Гумбольдт, когда говорит о ней? Интерпретатор Гумбольдта, известный Штейнталь остроумно замечает: «Для Гумбольдта внутренняя форма языка является ребенком, рожденным для высокого назначения, но в руках оставшимся навсегда слабым». И действительно, мы видим, что хотя внутренней форме языка Гумбольдт отводит большую роль (по его мнению, это она определяет независимость языковой действительности), однако в конце концов ему все же не удается ясно раскрыть содержание этого понятия. Можно сказать, что вопрос внутренней формы языка и поныне остается в ряду неразрешенных вопросов.

Так что же такое внутренняя форма языка? В первую очередь необходимо принять во внимание взгляд самого Гумбольдта. Правда, как отмечает и Штейнталь, Гумбольдту трудно «определить, теоретически фиксировать и отграничить» это понятие, однако это не означает, что относительно этого последнего он не сказал ничего определенного. Наоборот, наблюдения Гумбольдта относительно внутренней формы языка, в особенности в отношении ее функции, ее места, ее структуры, безусловно заслуживают большого внимания, и мы не думаем, чтобы, не приняв их во внимание, было бы возможно постижение настоящего содержания этого понятия. Несмотря на это, ясного и четкого определения этого понятия, такого, которое бы достаточно учитывало все то, что отмечено самим Гумбольдтом относительно внутренней формы языка, у него все же нет.

Всякий язык состоит из огромного количества элементов, из отдельных слов и частиц, так же как из множества правил их соединения и употребления. Но, несмотря на эту многообразную пестроту, он все же является единым целым, единым нерасчленимым живым организмом. Язык — не предмет, не простой продукт; он больше сила, полностью индивидуальное стремление, с помощью которого та или иная нация придает языковую реальность мысли и чувству. Мы не можем схватить это стремление в нерасчленимом, целом виде — оно проявляется лишь в отдельных результатах своей активности, и, наблюдая эти результаты, мы видим, что в случае отдельного языка оно всегда действует своеобразно и в этом действии всегда соблюдено какое-то однообразие, какая-та однородность. В этом однообразии работы языковой энергии Гумбольдт видит форму языка: «Das in dieser Arbeit des Geistes, den artikulierten Laut zum Gedankenausdruck zu erheben, liegende Bestandige und gleichformige, so vollständig als möglich, in

seinem Zusammenhange aufgefasst und systematisch dargestellt, macht die Form der Sprache aus» (S.264).

Таким образом, согласно Гумбольдту, формой языка вообще можно назвать все то, в чем виден целостный характер того или иного языка. Она в первую очередь может быть наблюдаема извне: она может быть представлена наглядно, например в виде грамматических форм — фонетической, морфологической и синтаксической. В этом случае мы имеем дело с внешними формами языка, сформировавшимися в звуке, или, просто, с звуковыми формами.

Однако существует также внутренняя форма языка, которая не представлена наглядно, не проявлена вовне, не имеет звукового состава, но сама лежит в основе таких проявленных вовне форм, сама определяет их. Правда, мы не можем «допустить существование внутренней формы там, где ей не соответствует никакая фонетическая форма» (Штейнталь). Однако это не означает, что «внутренняя форма» имеет свою твердую, неизменную «внешность», «что каждая внутренняя форма имеет свое особое выражение»: «это может быть звук, но может быть и его прекращение или временное отсутствие, может быть лишь качество или сила звука, может быть готовая морфологическая форма, может быть простой порядок таких форм...». Форма не является выраженной вовне формой, звуковой формой; она больше является тем, что должно считаться основой этой внешней формы, что находится за ней или в ней самой, но не имеет звукового построения, не построено из звукового материала*.

Дело в том, что материал языка, согласно Гумбольдту, составляет не только звук. Он считает, «что материалом языка является, с одной стороны, звук вообще, а с другой — единство чувственных впечатлений и самодействующих движений духа, которые предшествуют составлению понятия с помощью языка» (Гумбольдт, стр. 268). Если звук должен подразумеваться в ряду явлений внешней природы, то относительно чувственных впечатлений и самодействующего движения духа этого сказать нельзя: здесь мы, конечно, имеем дело с явлениями внутренней природы. Если внешняя форма языка связана с понятием звука, то естественно было бы думать, что понятие внутренней формы должно иметь что-то общее с чувственными впечатлениями и действием духа. Разумеется, это не означает, что внутренняя форма является формой этих чувственных впечатлений и действия духа. Нет, она так же не может считаться формой их самих, как и не считается чувственно данной формой звуков.

Для понимания настоящей мысли Гумбольдта было бы более уместно, если бы мы рассмотрели процесс возникновения слова так, как он сам его представляет. Гумбольдт подчеркивает, что слово никогда не является эквивалентом самого предмета, дан-

* *Г.Шнет*. Внутренняя форма слова. — М., 1927. — С.80.

ного чувственно, что оно больше является эквивалентом того, как отражает (*auffgefisst*) его субъект. Тогда путь возникновения слова мы должны представить себе так: когда субъект противопоставляется действительности, в нем — в случае поисков словесного выражения — возникают два процесса, которые, правда, в действительности являются не отдельными, независимыми друг от друга, выделенными процессами, а единым процессом языкового творчества, однако для научного анализа выглядят все же как отдельные процессы. Одним процессом является настоящий, чистый, внутренний процесс — процесс *отражения, освоения* объекта, подлежащего наименованию. Следовательно, он должен считаться «интеллектуальной частью языка» (Гумбольдт), который в результате дает понятие подлежащего объекта: «язык выражает не сами предметы, а понятия относительно их, созданные духом в процессе становления языка», — говорит Гумбольдт (стр. 356). Этот процесс не является независимым процессом. Он протекает совместно с другим процессом, как бы его другая сторона: он «предуготовляет ему своеобразное духовное отражение предмета», а именно — наименованное понятие. Второй же процесс — процесс, направленный вовне, — протекает на основе звукового материала и проявляется в оформлении этого материала, т.е. в создании соответствующего слова.

Таков, в представлении Гумбольдта, процесс языкового творчества. Как видим, он — единый цельный процесс, но содержит два потока, протекающих одновременно и вместе, один из которых отражает предмет в понятии и предуготовляет его второму процессу; второй же, со своей стороны, для предуготовления первому производит оформление звукового материала. Первый из этих процессов — внутренний процесс, а второй проявляется в оформлении звуков и, следовательно, является внешним процессом: первый дает языку внутренние формы, второй создает его внешние формы.

Таким образом, мы видим, что для Гумбольдта внутренняя форма языка является «интеллектуальной частью» языка, духовным отражением объекта, его понятием, следовательно, представляет собой определенное логическое содержание, которое процесс языкового творчества «выставляет навстречу слову» (*dem Wort entgegen bildet*).

Однако может ли интеллектуальная часть языка, понятие, выполнить ту роль, которую Гумбольдт с самого же начала отводит понятию внутренней формы языка? Если звуковые формы, которыми характеризуется тот или иной язык, закономерности, представленные в них, определяются внутренней формой этого языка, а эта последняя является *интеллектуальным содержанием*, то очевидно, что для объяснения этих закономерностей языкознанию придется выйти за пределы языка и изучать интеллектуальное содержание. Ему придется взяться за дело тех наук, сферу исследования которых составляют эти интел-

лектуальные процессы и факты; словом, языкознание будет необходимо для выполнения своего дела проникнуть в сферу психологии и логики и использовать их понятия и методы. Безусловно, напрасно было бы говорить о независимости такого языкознания. Следовательно, понятие внутренней формы у Гумбольдта, поскольку оно является «интеллектуальным» понятием языка, совершенно не может выполнить ту роль, для которой оно с самого начала же было призвано; оно не обосновывает идею языкознания как независимой науки. Наоборот, оно широко раскрывает двери в языкознание обоим противоположным направлениям — как логицистическому, так и психологицистическому.

3. В недрах учения Гумбольдта о внутренней форме языка возникли две попытки, имеющие значение для дальнейшего развития этого понятия, — одна в направлении логики, другая — психологии. Первая принадлежит Гуссерлю, вторая — Вундту.

Гуссерль, как известно, резко разграничивает друг от друга *выражение, значение и предмет* в слове. Выражение является внешней формой, которая разрабатывается в грамматике. Но одной грамматики недостаточно, так же как недостаточно учения об отношениях предмета. Анализ показывает, что грамматическим различиям соответствуют различия и в сфере *значения*. Так, например, категорематическим и синкатегорематическим понятиям, принадлежащим сфере выражения, согласно Гуссерлю, соответствуют понятия *независимого* и *зависимого значения*. Следовательно, наряду с обыкновенной грамматикой становится необходимым и «учение относительно чистых форм значения» или, как говорит Гуссерль, «чистая грамматика». И вот, Гуссерль именно в этих чистых формах значения видит то, что Гумбольдт называет внутренней формой языка.

Таким образом, сферу значения он считает доминантной сферой, которая определяет и окончательно формирует внешние формы языка. Чисто языковые закономерности по существу являются отражением закономерностей, действующих в сфере значения, и языкознание, ставящее своей целью исследование этих языковых закономерностей, вынуждено за руководством обратиться к логике.

Как видим, гуссерлианское понимание внутренней формы языка не обладает никакими преимуществами перед пониманием Гумбольдта: здесь нет даже попытки обоснования идеи независимости языкознания.

Однако учение Гуссерля не совсем удовлетворительно и с другой стороны. Дело в том, что, как отмечает Порциг, имеются случаи, когда значение слова остается тем же, т.е. в сфере значения ничего не изменяется, тогда как в языковом отношении подтверждаются чрезвычайно существенные изменения. Например, когда одно и то же слово в одном случае употребляется в качестве объекта, а в другом — как субъект, конечно, его значение от

этого не меняется, хотя с грамматической точки зрения мы имеем дело с совершенно различными явлениями*. Кроме того, если внутреннюю форму следует усматривать в идеальных отношениях чистых значений, то ясно, что может существовать лишь одна-единственная внутренняя форма, так как сфера чистых значений может быть лишь одна. Но тогда все языки должны иметь одинаковую внешнюю форму или же форма ни одного языка не может быть определена внутренней формой.

На существенно отличающейся позиции стоит Вундт. Если Гуссерль при установлении понятия внутренней формы языка совершенно игнорирует роль субъекта, если он во всех попытках учитывания этой роли видит психологизм, который, как бесплодное и вредное начинание, отрицает, то Вундт, наоборот, выступает против концепции *идеальных форм* языка, т.е. в первую очередь против того, что Гуссерль, при установлении понятия внутренней формы языка, считает именно существенным. Вундт говорит: «Конечно, понятие внутренней формы языка в том смысле, в каком оно было выставлено Гумбольдтом, с самого же начала является совершенно законным, весьма необходимым понятием, к которому мы приходим при учитывании всех структурных свойств и их взаимоотношений того или иного языка. Однако если мы хотим, чтобы это понятие осталось действительно полезным, то мы должны совершенно освободить его от понятий — все равно, существующих в действительности или вымышленных, — подобных понятию *идеальной* формы, которыми должен измеряться каждый отдельный язык и которые, начиная от Гумбольдта и поныне, сопровождают это понятие. Наоборот, так же как внешняя форма языка бесспорно проявляется лишь в конкретном, действительно существующем языке, точно так же под внутренней формой языка мы должны подразумевать лишь сумму фактических психологических свойств и их взаимоотношений, которая порождает определенную внешнюю форму, как свой результат**».

Следовательно, язык оформляется духовным состоянием говорящего субъекта, и для понимания закономерностей языка остается единственный путь, путь психологического исследования. Как видим, идея независимости языкознания по существу полностью отрицается, и понятие внутренней формы языка, вопреки заявлению Вундта, в действительности предстает как совершенно бесполезное и, следовательно, лишнее понятие. В самом деле, для чего нужно понятие внутренней формы языка, если эта внутренняя форма принадлежит не самому языку, а другой сфере действительности, с которой язык непосредственно не имеет ничего общего?

* Porzig W. Der Begriff der inneren Sprachform. «Indogerm. Forschungen». В. XLL. 1923. S. 154.

** Wundt W. Volkerpsychologie, S. 440.

Вундт, между прочим, не учитывает одного бесспорного наблюдения, на которое обратил внимание еще Гумбольдт*. Он упускает из виду то обстоятельство, что не существует и не мог когда-либо существовать говорящий субъект так, чтобы он не находился под влиянием уже существующего языка. Индивид не может говорить, если не существует языка, на котором он мог бы говорить. Очевидно, закономерности этого языка предшествуют психическому состоянию субъекта в момент речи, и, следовательно, невозможно, чтобы они являлись его результатом, как думает Вундт (Порциг).

4. Если теперь мы окинем взглядом все рассмотренные выше типичные учения относительно внутренней формы языка, то увидим, что в сущности перед понятием внутренней формы языка ставятся по крайней мере три требования, без выполнения которых было бы невозможно формирование правильной концепции этого понятия. Первое, наиболее существенное требование таково: слово представляет собой единство значения и звука, так сказать, синтез двух совершенно гетерогенных процессов, и неизвестно, как становится возможным, чтобы эти два существенно отличающихся друг от друга процесса вообще встречались и создавали конкретное внешнее оформление языка. Концепция внутренней формы языка была бы неприемлема, если бы она не смогла решить этот вопрос.

Кроме того, внутренняя форма языка должна быть именно формой языка, она должна принадлежать языковой сфере, чтобы с ее помощью было возможно объяснение языковых явлений. В противном случае она была бы не формой языка, а явлением или фактором, взятым из чуждой по существу действительности, который, если бы даже имел свою форму или сам представлял собой какую-либо форму, во всяком случае был бы его формой, а не формой языка.

Мы убедились, что ни одна из указанных выше теорий внутренней формы языка не удовлетворяет этому требованию. Внутренняя форма Гумбольдта и в особенности Гуссерля взята из сферы логической действительности: она — форма выражения понятия и, следовательно, форма логического содержания, а не собственная форма самого языка. Что из того, что она может иметь большое значение в процессе формирования языковых форм, что она может даже определять этот процесс! Несмотря на это она, конечно, не может изменить свою природу — она все же останется логической категорией.

То же самое можно сказать *mutatis mutandis* и относительно учения Вундта. Кто скажет, что в процессе фактической речи состояние психики субъекта не имеет значения! Кто скажет, что это состояние не влияет на формирование внешних форм языка? Но разве из-за этого кто-нибудь скажет, что это состояние пре-

* *Humboldt W.* Указ. соч., с. 249.

вратилось в форму языка? Нет. Совершенно очевидно, что если действительно существует внутренняя форма языка, то она каким-то образом должна быть собственностью именно языковой сферы, должна быть именно формой языка, а не логическим, психологическим или другим каким-либо неязыковым содержанием.

Второе требование, которое также должно быть принято во внимание, таково: бесспорно, что язык создан человеком и, конечно, он нигде не существует вне речи. Поэтому было бы совершенно необоснованно говорить о настоящем языке и совершенно игнорировать это обстоятельство, т.е. не учитывать того, что язык дается в речи. Гумбольдт, конечно, не мог оставить этот факт без внимания, и язык он определяет как работу духа... Но, с другой стороны, язык — не только речь, не только активность субъекта, не только «энергия», но также и определенная система знаков, которую уже в готовом виде застает каждый говорящий субъект и без подчинения которой невозможно никакая речь. Гумбольдт подчеркивает и это существенное значение языка: для него язык не только «энергия», но и «эргон». Следовательно, в понятии языка одновременно объединены два момента — момент *психологический*, который определяет язык как речь, как «энергию», и момент логический, который нам представляет язык, как собственно язык, объективно данную систему знаков, как «эргон». Само собой разумеется, что понятие внутренней формы языка можно было бы считать адекватным понятием лишь в том случае, если бы оно соответственно учитывало оба эти момента — и психологический, и логический. В противном случае оно было бы односторонним и, следовательно, ошибочным.

Как мы убедились, понятия внутренней формы языка как Гуссерля, так и Вундта являются такими односторонними понятиями. То же самое можно сказать и относительно Гумбольдта, поскольку его понятие внутренней формы объявлено «внутренней интеллектуальной частью» языка. Однако Гумбольдт, в противоположность окончательной дефиниции этого понятия, все же пытается в процесс суждения о нем как-то отразить в нем оба момента, как психологический, т.е. момент «энергии», так и логический, т.е. момент «эргона». Это, безусловно, является большим преимуществом его концепции. Но как только перед ним ставится вопрос относительно конкретного раскрытия этого понятия, мы видим, что он также не может избавиться от односторонности.

Таким образом, мы убеждаемся, что если понятие внутренней формы языка — законное понятие, то тогда оно должно представлять собой нечто такое, что будет в силе, во-первых, объяснить факт объединения, факт синтеза значения и звуковой формы в слове; затем должно учесть двойную природу языка — психологическую и логическую, и, наконец, оно само по себе не

должно быть ни тем ни другим, но все же должно принадлежать к языковой действительности.

Что может отвечать таким требованиям?

* * *

1. В повседневной речи человека давно замечен целый ряд факторов, которые заставляют думать, что структура языка не исчерпывается только лишь интеллектуальным и звуковым факторами. Без сомнения, обоим этим факторам предшествует третий, имеющий фундаментальное значение для обоих.

NB *Это есть особо важный постулат для педагоги соотношения родного и иностранного языков в раннем детском возрасте. Нужно ли бояться воспитывать в ребенке речевую активность на втором и третьем языках, кроме родного? Не пострадает ли от этого развитие родного языка? Нет, не пострадает, и бояться не нужно, потому что приращенная речевая функция, которая впитывает речевые потоки и открывает в них закономерности, наиболее интенсивно работает именно в раннем детстве, а с 9—10-летнего возраста слабеет и гаснет. Но проблема вот в чем: кто эти люди, которые окутывают ребенка в речевых потоках? Каждый из них, будь она мама, бабушка, няня или кто еще, должен стать для ребенка жизненно необходимой средой. Злая няня, которая недолюбливает ребенка, ругает его, шлепает и т.д., не становится для него жизненно необходимым человеком и речевая функция начнет страдать.*

а) Когда мы говорим на каком-либо определенном языке, нам обыкновенно приходят в голову слова и формы этого языка, а не, скажем, родного языка, который, как правило, запечатлен в памяти намного прочнее, чем какой-либо другой язык. Например, когда говорим по-русски, находящиеся вокруг нас предметы всплывают в нашем сознании в виде русских слов. Как только начнем говорить, скажем, по-английски; нож, например, превратится в knife и выглядит как именно knife. Это обстоятельство играет большую роль: безусловно, благодаря этому обстоятельству мы можем говорить бегло и без смешения.

б) Замечено, что дети, говорящие на двух языках, — до того, пока окончательно овладеют языком, — уже на втором году с матерью пытаются говорить на одном языке, а с няней, говорящей на другом языке, — на другом. Здесь интересно то, что дети редко путают друг с другом и употребляют в своем контексте как отдельные слова, так и формы каждого из этих языков, которыми они еще не совсем хорошо владеют.

Оба эти наблюдения ясно доказывают, что началу процесса речи предшествует какое-то состояние, которое в субъекте вызывает действие сил, необходимых для разговора именно на этом языке. Надо полагать, что в этом случае субъект, пока он начнет говорить, заранее претерпевает определен-

ное изменение целостного характера, проявляющееся в установке на действие в определенном направлении; после этого понятно, что в этом одном направлении и развертывает он свою активность, в наших примерах — говорит на одном определенном языке. Короче, в этих наблюдениях мы всюду имеем дело с установкой речи.

Однако правильно ли это предположение? В Институте психологии давно выработан метод, с помощью которого производится фиксация той или иной установки и, следовательно, имеется возможность проверить, действительно ли мы имеем дело с установкой в случаях, подобных вышеуказанным примерам. Если испытуемому для чтения тахистоскопически предложить написанный латинским шрифтом ряд иностранных слов (скажем, немецких) и затем, в качестве критического опыта, дать какое-либо такое русское слово, которое не содержит ни одной специфической русской буквы, то в таких случаях испытуемый, как правило, и это слово читает латинской транскрипцией, т.е. как иностранное слово. Из последних исследований З.Ходжавы известно, настолько закономерно проявляется этот феномен. Основной смысл этих опытов состоит в следующем: если у человека выработана достаточно фиксированная установка чтения на одном из каких-либо языков, то он написанное на другом языке (аналогичным шрифтом) воспринимает также согласно установке.

Аналогичные результаты дают опыты с установкой письма (А.Мосиавя). Обычным путем у испытуемого вырабатывается фиксированная установка писать на определенном языке, а именно — ему диктуют ряд слов определенного языка и он записывает их. В критических опытах ему дают слово другого языка; результат обыкновенно бывает таким: испытуемый это слово также воспринимает как слово, принадлежащее тому языку, на котором была выработана установка, и пишет соответствующим шрифтом.

Таким образом, можно считать экспериментально установленным, что языковая установка является бесспорным фактом и что эта установка дает направление механизму речи на соответствующем языке, в наших опытах — механизму чтения и письма на данном языке. Или, говоря иначе: можно считать установленным, что эта установка активизирует именно те силы субъекта, которые нужны для чтения и письма на этом языке.

Таким образом, наше теоретическое предположение, согласно которому в основе речи на каждом конкретном языке лежит соответствующая языковая установка, нужно считать экспериментально доказанным.

Какое значение имеет это приобретение для нашего вопроса и что у него общего с проблемой внутренней формы языка?

Мы видим, что в языке, кроме работы интеллекта и моторных процессов, также обязательно принимает участие установка. Мы видим, в частности, что беглый разговор на каком-либо языке так, чтобы на каждом шагу не было бы обязательным вмеша-

тельство сознания, — возможен лишь благодаря участию установки: другой фактор совершенно исключен, поскольку говорить о бессознательной работе интеллекта лишено смысла, а упоминать здесь о звукомоторном процессе, конечно, никому даже не пришло бы в голову. Без соответствующей установки мы не смогли бы по-настоящему говорить на одном языке: когда, например, у меня появляется установка говорить по-русски, тогда, как было отмечено выше, начинает действовать лишь механизм русского языка, становятся актуальными словарь и грамматика русского языка. Достаточно переключиться на установку разговора на другом языке, чтобы положение сразу же изменилось и чтобы не осталось и следа действия механизма русского языка: теперь вместо русской лексики и графики моим сознанием овладевают лексика и графика другого языка.

Ясно, что к формам какого языка обратимся мы в каждом частном случае речи, это полностью определяется моей актуальной языковой установкой. В этом смысле как будто становится бесспорным, что установка выполняет именно ту роль, которую Гумбольдт отвел внутренней форме языка.

2. Однако какой конкретный вид принимает тогда проблема языка вообще? Мы думаем, что рассмотрение этой проблемы должно производиться в двух отличающихся друг от друга аспектах: в более теоретическом и более эмпирическом. Первый подразумевает точку зрения языкового творчества, второй — точку зрения овладения существующим языком и речью на этом языке. Фактически оба эти процесса — процесс творчества языка и процесс овладения языком — протекают вместе и разобщить их трудно: мы не знаем такого периода в истории человека, когда бы он являлся только субъектом языкового творчества и не располагал бы уже готовым в каком-то объеме языком — без этого он вообще не смог бы говорить. Однако теоретически все же необходимо и возможно представить такого фиктивного человека и попытаться угадать, как должен был проходить процесс языкового творчества в этом случае. Второй аспект — это реальный, обыкновенный процесс, который сегодня проходит каждый человек, пока превратится в говорящего человека. Правда, первый взгляд мало соответствует действительности, однако он имеет большее принципиальное значение, чем точка зрения эмпирически более реального процесса. И поэтому наш вопрос в первую очередь должен быть рассмотрен с точки зрения языкового творчества.

Каждое живое существо, в частности человек, вследствие *импульса какой-нибудь потребности* и в аспекте этой потребности вынуждено установить определенное отношение с внешней действительностью. После этого, согласно теории установки, у него, как у целого — субъекта этого взаимоотношения, — возникает *установка* определенной активности и последующая его активность, в частности и психологическая, направляется этой установкой. То, как отражается внешняя действительность, к кото-

рой он обращается, обусловлено его установкой. Это один из слоев психической жизни, простейший слой, который является специфическим для мира животных: ориентация животного в действительности протекает под непосредственным руководством установки.

Психическая жизнь человека содержит второй, более высокий слой. Когда вследствие какой-либо причины, например, усложнения потребности, ее удовлетворение задерживается или становится невозможным с помощью непосредственного им-

NB *Суть обучения будет трудно постичь без понятия объективации. Со вторичного уровня психической активности, когда объект познания вычленяется из общего потока вещей и превращается в предмет специального наблюдения, начинается его освоение, раскрытие его качеств, открытие закономерностей, действующих в нем. Обучение начинается тогда, когда учитель помогает ребенку объективировать предмет.*

пульса установки, тогда субъект на некоторое время останавливается, чтобы начать повторное осознание, скажем, повторное восприятие предмета своего восприятия или других психических процессов: он производит объективацию своего восприятия, или же, как мы говорим в таких случаях, обращает внимание на предмет своего восприятия. Начинается второй слой активности психической жизни — переработка психических содержаний на более высоком уровне, уровне объективации: повторное переживание уже пережитого на основе установки, повторное восприятие объективированного содержания.

Понятно, что именно должно быть целью этого процесса повторного осознания. В первую очередь, конечно, одно — а именно точно найти место объективированного содержания в объективной действительности, выяснить, где, в круг каких категорий нужно поместить его.

Мы увидели, что начало действия внимания субъекта, или объективацию, вызывает та или иная задержка. Это означает, что человек в процессе всякой своей активности, в частности и особенно в процессе труда, вынужден противостоять непосредственному руководству импульса актуальной установки и, вместо

NB *Крайне интересное, необычное психологическое обоснование понятия «сотрудничество». Ясно, что оно возникает как необходимое условие познания, преодоления трудностей в познании объективными усилиями мысли и действия людей. В сотрудничестве с взрослым, говорит Л.С.Выгот-*

продолжения активности, обратиться к актам объективации. Поскольку активность человека, в особенности труд, представляет собой явление социальной природы, поскольку она подразумевает необходимость и возможность сотрудничества людей, естественно, что у субъекта в случае задержки своей активности и объективации соответствующих содержаний может возникнуть потребность — заставить и другого объективировать

ский, ребенок становится гораздо умнее и решает более сложные для себя задачи, чем при самостоятельной работе. Идею сотрудничества два великих психолога трактуют так, что обогащают ее. Психология Д.Н.Узнадзе и Л.С.Выготского становится плодотворной основой для педагогики сотрудничества.

то, объективацию чего производит сам, привлечь на то же самое внимание и другого и тем самым сделать сотрудничество более возможным и плодотворным. Ясно, что в таких условиях слово может выполнить особенно большую роль. Мы не говорим, что с самого начала речь зародилась именно так. Здесь мы хотим сказать лишь то, что в таких условиях необходимость словотворчества должна была бы стать особенно актуальной, поскольку, как мы убедимся ниже, в первую очередь и в особенности лишь ему, слову, под

силу стимулировать объективацию, лишь оно может заставить другого также совершить объективацию того, что объективирует сам субъект.

Таким образом, мы как бы оказываемся перед ситуацией перерождения того или иного слова.

Мы видим, что необходимость в коммуникации вынуждает человека найти звуковое выражение объективированного и затем осознанного им содержания, выражение, которое смогло бы и в другом вызвать объективацию такого же содержания. Каким должно быть это звуковое выражение, следовательно, зависит от того, как отражено субъектом, в каком виде осознано им то содержание, объективацию которого он должен обеспечить посредством слова.

Возникает вопрос: как случается, что психическое отражение предмета или вообще объективного положения вещей, определенное содержание сознания, идея вызывают в субъекте речи определенные звукомоторные акты и формируются в определенных формах звукового материала, как происходит, что идея связывается со звуком и в виде слова превращается в одно неделимое целое? Ведь идея и звук — гетерогенные в своей основе процессы! Как же делается возможным, что они встречаются друг с другом и проявляются в слове в соединенном виде? Для теории установки этот вопрос не представляет никакой трудности, поскольку, согласно одному из основных положений этой теории, подтвержденному также и экспериментально, не только воздействие *самого объективного положения вещей вызывает непосредственный эффект в субъекте* в виде смены его установки, но и воздействие идейных содержаний. Следовательно, ничто не мешает нам считать, что достаточно воздействия хотя бы только идеи на субъекта, чтобы в нем, в соответствующих условиях, проявилась соответственная установка.

Однако, если это действительно так, то, очевидно, процесс словотворчества мы могли бы представить себе следующим образом: когда то или иное объективированное содержание окончательно формируется в виде определенной идеи, оно, в случае по-

требности в коммуникации, начинает воздействовать на субъекта и вызывает в нем определенную установку — специфическое, целостное отражение этой идеи, оформление на фоне потребности в коммуникации, своеобразную модификацию личности, модификацию, которая дает единый источник интеллектуального содержания этой идеи и ее звуко-моторного выражения. Слово, как *расчлененное единство идеи и звуко-моторной формы*, является реализацией этой специфической установки — языковой установки.

Основой его является языковая установка, обусловленная объективированным содержанием и потребностью в коммуникации. Она определяет его как целое, она придает ему специфический звуковой вид, вообще — всю внешнюю форму. Следовательно, можно сказать, что в сущности она является тем, что выполняет роль так называемой «внутренней формы» языка.

Для примера назовем слово «слон» в санскрите. Как отмечает Гумбольдт, здесь слона называют несколькими именами: иногда «дважды пьющим», иногда «двузубым», иногда «одноруким». Несомненно, что множественность названий в этом случае должна объясняться тем, что по отношению к одному и тому же предмету (например, слону) у человека могут быть различные установки и, следовательно, он может его отражать в разных аспектах, воспринимать по-разному. По мнению Гумбольдта, это наблюдение указывает на то, что «слово является эквивалентом не чувственно данного предмета, а эквивалентом его отражения — в определенный момент нахождения слова» и что оно олицетворяет не сам предмет, а понятие. Гумбольдт убежден, что факт обозначения одного и того же предмета различными словами должен быть объяснен именно этим (стр. 356).

Это замечание Гумбольдта безусловно правильно. В основе разности наименования предмета действительно лежит разность отражения. Однако этого замечания недостаточно. Дело в том, что, во-первых, отражение само представляет собой вторичное явление и, следовательно, оно, в свою очередь, нуждается в объяснении. С другой же стороны, оно определяет качество слова не непосредственно, а лишь с помощью установки, которую в результате своего воздействия оно вызывает в субъекте, дающем наименование.

Следовательно, можно считать окончательно установленным, что слово определяется не тем или иным частным психическим содержанием — тем или иным концептом или идеей, а самим субъектом, имеющим ту или иную установку; «внутреннюю форму» слова создает не «интеллектуальная часть» языка (Гумбольдт) или то или иное психическое содержание (Вундт), а установка.

3. До сих пор мы говорили о языковом творчестве. Но в реальной действительности, в которой мы живем, язык с самого же начала дан в готовом виде. Поэтому здесь вопрос может касаться лишь использования уже существующего языка — его изучения и употребления, когда появляется необходимость этого, и его по-

нимания, когда мы выступаем в роли пассивного субъекта речи — слушателя. Процесс возникновения речи в своих начальных фазах здесь такой же, как и в случае языкового творчества. Различие касается лишь одного: если при языковом творчестве мы должны пользоваться лишь продуктами собственного творчества, здесь в нашем распоряжении находится богатый, завершенный языковой запас, накопленный на протяжении многовекового прошлого всей нации, и вопрос может касаться лишь использования этого запаса.

Как нам это удастся? Само собой разумеется, что для того чтобы говорить на каком-либо языке, необходимо знать этот язык, необходимо изучать его. Именно поэтому, в первую очередь, должны быть освещены вопросы усвоения языка. Как ребенок усваивает язык, как овладевает им? Здесь нас, конечно, интересует вопрос усвоения не иностранного, а родного языка.

Согласно гениальной формуле Гумбольдта, «усвоение ребенком языка — это не примерка слов, не укладывание их в памяти и затем их выговаривание губами, а рост способности языка благодаря возрасту и упражнению. Услышанное делает больше, чем только то, чтобы быть переданным кому-либо; оно придает способность духу лучше понять то, чего он еще не слышал; оно внезапно освещает услышанное раньше, но понятое тогда лишь наполовину или вообще не понятое, поскольку развившаяся за это время сила сразу замечает сходство между услышанным сейчас и раньше»*.

И действительно, результаты научного изучения развития языка ребенка, так же как и результаты каждодневного наблюдения, ясно показывают, что это именно так, что в процессе изучения языка ребенок усваивает больше того, чему его обучают. Кто не замечал, что ребенок в один прекрасный день начинает правильно употреблять такие слова, что диву даешься — откуда у него они берутся, употребляет совершенно правильно такую форму, что бываешь поражен. Конечно, если бы он никогда не слышал этих слов или если бы никогда не был свидетелем использования этих форм в речи, он бы никогда не смог обратиться к ним. Но бесспорно, что то, что до того было совершенно непонятным для него, сейчас сразу становится настолько доступным, что даже входит в сокровищницу его активной речи.

Ясно, что вопрос касается не самих форм и слов — усвоения этого языкового материала, а чего-то другого, находящегося глубже в его существе, такого, на основе чего возникновение этих форм и слов происходит как бы само собой, — той стороны речи, которая более существенна, чем проявленный материал речи — ее правила, ее формы и ее лексический состав. Очевидно, для того чтобы глубинный слой созрел, окреп и начал действовать, необходимо повторное воздействие проявленного материала языка; следовательно, процесс усвоения языка в первую оче-

* *Humboldt W.* Указ.соч., с. 285.

редь нужен не для того, чтобы этот материал накопился в памяти или чтобы зародились и укрепились как можно более ясные связи между элементами, как сказала бы всякая ассоциационистическая теория. Коротко говоря, мы бы не могли не сказать, что в процессе изучения ребенком языка основное значение имеет развитие фактора, который не проявляется в материале языка, но лежит в его основе и создает его. Говоря языком Гумбольдта, мы бы не ошиблись, сказав, что процесс изучения языка по существу состоит в овладении внутренней формой языка.

Следовательно, усвоение языка — процесс преобразования самого субъекта как целого: *свою реализацию он находит в развитии и уточнении языковой установки субъекта.*

Здесь, в этом контексте, нет необходимости со всех сторон рассматривать процесс усвоения языка: для нас достаточно увидеть, что в нем — в процессе усвоения языка — установка принимает значительное участие. Согласно этому, мы можем сказать, что у ребенка в результате усвоения языка вырабатывается соответствующая языковая установка. Конкретно это означает, что в результате многократного воздействия форм и слов данного языка в нем происходит фиксация соответствующей установки и поэтому, когда у него возникает задача речи и он в той же или иной ситуации что-то должен сказать, у него, вместо, так сказать, первого возникновения соответствующей установки и ее проявления в каком-либо оригинальном слове или форме, возникает фиксированная установка, которая находит свою реализацию в использовании изученных слов и форм: субъект использует материал того языка, который он усвоил с детства.

Очень интересен и очень показателен анализ процесса понимания языка с точки зрения теории установки. Замечательно, чрезвычайно глубоко и в то же время художественно определяет этот процесс тот же Гумбольдт. «Беседу никогда нельзя сравнивать с передачей какого-либо предмета. В слушателе, как и говорящем, она должна развиваться из собственной внутренней силы, и то, что получает первый, является лишь гармонически звучащим возбуждением» этой силы. «Слыша то или иное слово, никто не мыслит именно то и точно то, что мыслит другой... Поэтому всякое понимание в то же время является и непониманием, всякое согласие в мыслях и чувствах в то же время является несогласием», — говорит Гумбольдт.

Как видим, он особо отмечает два момента: 1) беседуя друг с другом, мы посредством слова не передаем друг другу готовую мысль, а только возбуждаем в слушателе внутреннюю силу, которая создает соответствующее понятие; 2) это понятие всегда индивидуально: оно — не совсем то, что подразумевает говорящий, хотя было бы ошибкой думать, что оно существенно отличается от него.

Это наблюдение Гумбольдта, как и многие другие, заслуживает особого внимания. Мы видим, что он совершенно не согла-

сен с утверждением ассоциационизма, будто бы слово является знаком, представление которого вызывает репродукцию связанного когда-то с ним представления, и что будто бы именно это является тем, что лежит в основе процесса понимания речи. Однако концепция Гумбольдта не идет дальше признания негативного значения этого наблюдения; она не может показать, чем в сущности и конкретно является эта «внутренняя сила», в которой слово в первую очередь вызывает изменения и которая, следовательно, подтверждает возможность коммуникации.

Поэтому остается непонятным и второе его наблюдение: будто бы значение слова всегда индивидуально, но в определенных границах, т.е. будто все по-своему понимают значение каждого слова, но в то же время все подразумевают одно и то же слово, будто бы значение слова и индивидуально, и в определенных границах общо. Первый член этого противоречия — факт индивидуальности языка, как отмечено выше, Гумбольдт объясняет тем, что человек наименовывает не предмет, а свою концепцию об этом предмете, понятие, которое у каждого индивида свое, специфическое. Однако люди никогда бы не поняли друг друга и речь была бы невозможна, «если бы в различии отдельных людей не было бы скрыто единство расщепленности человеческой природы на обособленные индивиды» (стр. 284). Как видим, Гумбольдт объясняет слово как факт единства противоположностей двумя совершенно различными принципами, не имеющими между собой ничего общего. Взгляд Гумбольдта в этом случае вкратце можно было бы передать так: каждый человек своеобразно воспринимает всякое слово, однако эта особенность не заходит далеко, поскольку все они — люди, а природа человека едина; поэтому-то слово лишь в определенных границах носит индивидуальный характер.

Конечно, было бы правильнее, если бы Гумбольдт нашел один принцип, которого было бы достаточно для объяснения этой двойственности природы языка — индивидуальности и общности, так же как и тех особенностей «механизма» понимания языка, которые даны в его первом наблюдении. Дело в том, что в обоих случаях Гумбольдт отмечает существенные, т.е. вытекающие из сущности языка, его особенности. Ясно, что они должны быть выведены из одного принципа и объяснены одним принципом. Гумбольдт мог бы сказать, что в этом случае мы имеем дело с внутренней формой языка, что именно она делает понятными все отмеченные здесь особенности. Однако мы знаем, что это понятие, как его понимает Гумбольдт, совершенно бессильно выполнить ту роль, которую он отводит ему.

Когда человек выступает в роли слушателя, слово у него в первую очередь актуализирует установку, фиксированную у него в результате многократного воздействия этого же слова в прошлом. На основе этой установки у него возникает соответствующую

шее психическое содержание, которое он переживает как значение слова. Это означает, что он понял слово.

Как видим, слово, в котором говорящий подразумевает определенное, конкретное содержание, передает слушателю это содержание не прямо, а в первую очередь пробуждает в последнем определенную установку; и затем, на основе этой установки, возникает определенное психическое содержание, которое переживается в качестве значения услышанного слова. Следовательно, беседу действительно нельзя сравнить с передачей какого-либо предмета из одних рук в другие. Но если это так, т.е. если слово в слушателе в первую очередь возбуждает не психическое содержание, а установку, то тогда понятно, что «при слушании того или иного слова никто не мыслит именно и точно то, что другой». Значение слова, как определенное психическое содержание, является реализацией установки, возбужденной посредством слова. Однако установка всегда является более или менее *генерализованным* процессом*: ее реализация в психике и, возможно, в поведении в определенных границах различна; следовательно, становится само собой понятно, что слушатель никогда не мыслит именно и точно то, что говорящий, что понимание (по словам Гумбольдта) в то же время является и непониманием и «согласованность — несогласованностью». Таким образом, мы видим, что слово всегда индивидуально, поскольку оно является реализацией установки.

Однако понимание было бы невозможно, если бы слово в слушателе возбуждало совершенно другую установку, чем та, которая фиксирована в нем. Следовательно, то, что слово общо, что всеми понимается одинаково, — это тоже объясняется понятием установки.

Таким образом, если подразумевать, что слово возбуждает фиксированную установку, то станет ясным, во-первых, что посредством слова слушателю передается не определенная мысль, содержание, а в нем возникает какой-то процесс, который определяет переживание значения слова; и, во-вторых, с одной стороны, что значение у каждого субъекта своеобразно, но, с другой стороны, — что все же общо с другими. Отсюда становится понятным факт «единства противоположностей» в слове.

Таков «механизм» человеческой речи как в случае языкового творчества, так и при разговоре на уже знакомом готовом языке. Мы видим, что установка здесь всюду играет большую роль. А это означает, что корни всех значительных особенностей языка мы должны искать в целостном модусе актуального бытия человека — в установке субъекта. Очевидно, что если действительно где-то существует то, что Гумбольдт называл внутренней формой языка, как первичный фактор, который изнутри с самого же

* *Узнадзе Д.* Основные положения теории установки // Труды Тбил. гос. ун-та. — Т. II (на груз. языке).

начала определяет все проявления особенностей языка, то его следует предполагать в установке говорящего субъекта. Однако мы должны понимать, что установка ни в коем случае не является чисто субъективным состоянием; наоборот, она представляет собой специфическое целостное отражение, именно — некий процесс объективных обстоятельств ситуации, так сказать, голотоксический процесс, в котором субъект впервые приходит в соприкосновение с объектом и воспринимает его в его сущности. В противном случае мы имели бы дело с чисто субъективистским, идеалистическим понятием, которое оказалось бы совершенно беспомощным перед теми большими задачами, разрешение которых возложено на понятие внутренней формы языка.

* * *

1. Однако если конкретное содержание внутренней формы языка мы должны подразумевать в установке, то ясно, что понятие установки должно учитывать все те требования, которые, как было отмечено выше, предъясвляются правомерной концепции внутренней формы языка.

Понятие внутренней формы языка должно сделать понятной проблему Гумбольдта — проблему единства значения и звука в слове, проблему «единства единств», т.е. проблему «синтеза синтезов». Звук и значение — два гетерогенных содержания. Каким образом возможен факт их встречи, объединения в слове? Как было отмечено выше, эта проблема не решена ни в концепции Гумбольдта, ни в концепциях Гуссерля или Вундта.

Как решает ее концепция внутренней формы языка, исходящая из понятия установки? Если мы признаем факт участия установки в языке, путь решения проблемы с самого же начала станет ясным. Дело в том, что установка является характеристикой субъекта как целого. Следовательно, она — фактор, одинаково определяющий все, что исходит от субъекта, каждый вид и форму его активности, в частности как чувственную, так и интеллектуальную. Иначе это означает, что в своей основе всякий поток активности человека один и тот же, поскольку все они исходят от установки и все они являются ее реализацией.

В частности, в случае языка вопрос решается так: когда у субъекта на основании потребности в коммуникации вырабатывается какое-то понятие или идея, у него появляется определенная языковая установка, т.е. готовность начать говорить на определенном языке, и затем, как реализация этой установки, возникает определенная звуковая целостность, определенное слово. Как видим, слово и значение опосредствуются установкой, основой их объединения, синтеза является установка.

Таким образом, понятие установки делает понятным факт «синтеза синтезов», факт возникновения внешних форм на основе внутренней формы. Это является большим преимуществом,

которое, безусловно, имеет понятие установки перед другими понятиями внутренней формы языка.

2. Однако преимущество понятия установки перед другими концепциями внутренней формы языка состоит не только в этом; понятие установки имеет и второе преимущество — преимущество не менее значительное, чем то, о котором только что говорилось. Когда мы знакомимся с различными типичными учениями о внутренней форме языка, мы уже остановились на том, что каждое из этих учений под внутренней формой языка подразумевало содержание, взятое из неязыковой сферы, — чисто логическое или психологическое, — и, постольку, фактически отрицало независимость языкознания как науки. И это тогда, когда основной смысл введения понятия внутренней формы языка с самого же начала заключался именно в том, чтобы с ее помощью стало возможным обоснование независимости языковой действительности. Как мы знаем, от этого недостатка не свободна даже концепция самого Гумбольдта — во всяком случае в том виде, как эта последняя отражена в окончательном определении понятия. Одним словом, можно сказать, что до сих пор не удалось найти такой фактор, чтобы он не был по существу чуждым для языка и в то же время мог бы определить его внешние формы. И вот, второе преимущество понятия установки мы должны искать именно в этом направлении.

Дело в том, что установка, как это не раз было отмечено*, является не переживанием частного характера или же каким-либо определенным моторным актом субъекта; она является специфической модификацией субъекта как такового, т.е. как целого, и поэтому не имело бы смысла представить ее в виде интеллектуального или другого какого-либо психического процесса. Зато она выражает целостную готовность субъекта к определенной активности. Поэтому нельзя сказать, что установка во всех случаях обозначает понятие одного и того же содержания; без сомнения, установка и та активность, в которой она реализуется, существенно связаны друг с другом, и понятно, что в каждом отдельном случае мы говорим об установке той или иной активности.

В случае нашей задачи вопрос касается речи. Следовательно, нам ничто не мешает, наоборот, все толкает к этому — считать установку не чуждой языку реальностью, а видом действительности, имеющим свое определенное место именно в языковом мире. Но если это так, если, с другой стороны, язык со всеми особенностями строится на основе установки, то бесспорно, что фактор, определяющий языковые закономерности, мы должны подразумевать не за пределами сферы языка, а внутри, в недрах самого языкового мира. Следовательно, концепция внутренней формы языка, опирающаяся на понятие установки, дает возможность признать языкознание независимой, самостоятельной наукой.

* *Узнадзе Д.* Психология, гл. III (на груз. языке).

Таким образом, две чрезвычайно важные особенности установки — с одной стороны, ее целостный характер, а с другой — существенность ее связи с той активностью, по отношению к которой она является установкой, — подтверждают мысль, что конкретное содержание внутренней формы языка мы должны подразумевать именно в установке.

3. Однако имеется и третье требование к внутренней форме языка — ей должно быть под силу сделать понятным факт объединения в языке двух противоположных моментов — психологического и логического. Что дает нам понятие языковой установки в этом отношении? Иными словами, перед нами стоит вопрос об отношении языка, как объективного и логического, и речи, как субъективного и психологического, — вопрос об основах их объединения в понятии языка (в широком смысле). Этот вопрос, как вопрос о взаимоотношении языка и речи, был поставлен еще Гумбольдтом (язык как «энергия» и как «эргон»). Несмотря на это, он и поныне не считается окончательно решенным.

И действительно, что такое язык? Является ли он лишь названием, обозначающим единство фактов речи, и, следовательно, не является ничем реальным, а только научной абстракцией, или же он действительно является объективно существующей реальностью, не имеющей ничего общего с субъектом и отдельными процессами, происходящими в нем?

Попытка научно обосновать возможность первого решения вопроса принадлежит Герману Паулю, а второго — Фердинанду Соссюру.

Ипсен так характеризует учение Пауля по этому вопросу: «Свособразным элементом языка всегда и всюду является особая парная связь представлений звука и содержаний представления. Однако его единственной действительностью является совокупность всех индивидуальных выражений; по существу язык не является ничем иным, кроме совокупности проявлений языковой активности всех индивидов в их взаимном влиянии». От этого надо отличать носителей языка, «организмы индивидуального представления», которые составляют образования совокупности всего когда-либо сказанного или услышанного и включены в длительный процесс изменения: «чрезвычайно сложные психические образования... многократно переплетенных друг с другом групп представлений, которые даны в готовом виде бессознательно и актуализируются в речи».

Концепция языка Пауля в сущности даже не касается настоящей проблемы или же в лучшем случае лишь односторонне решает ее. Поэтому не удивительно, что сегодня редко кто серьезно ее учитывает. Пауль все внимание направляет на обоснование языка как акта, как речи, а второй член проблемы, более важный и непонятный, — вопрос о собственном языке — он оставляет почти нетронутым. Действительно, в

этой концепции остается совершенно необъяснимым, как и почему переживается «единство сказанного и услышанного» членами определенной группы, несмотря на различие их речи, все-таки как одно и то же. Как и почему законы и правила языка зависят не от речи или говорящего субъекта, а, наоборот, речь и говорящий субъект зависимы от законов и правил языка?

Единственное имеющее для нас значение, из того, что Пауль говорит о языке, это то, что, по его мнению, носителем языка должны считаться «организмы подсознательных представлений», которые проявляют свою активность в виде речи. Все, что общо и обязательно в языке, что принуждает переживать его как объективную и не зависящую от нас реальность, — все это мы должны искать в сфере этих «организмов бессознательных представлений». Но дело в том, что они, как остатки когда-то актуальной речи, существенно ничем не отличаются от обыкновенных явлений речи и не содержат ничего такого, что сделало бы понятным, почему язык имеет объективный, стоящий выше говорящего субъекта, не зависящий от него, обязательный для всех характер. Несмотря на это, одно все же ясно и отчетливо показано в учении Пауля — именно то, что язык действительно исходит лишь из отдельных случаев речи, что какой бы общей и обязательной природой ни обладал язык, он не является ничем иным, кроме совокупности «сказанного и услышанного». Однако как и почему язык, несмотря на это, все же существенно отличается от речи, — этот вопрос Пауль оставил нетронутым.

Зато Соссюр преимущественно касается именно второго члена проблемы — языка. Он в первую очередь заинтересован вопросом: что устанавливает в хаотическом многообразии речевых явлений определенный порядок и единство? В речи его интересует этот момент порядка и единства, т.е. язык в узком значении этого слова. Он отмечает, что расчлененные звуковые знаки находятся в неразрывном взаимоотношении и определяют друг друга, в результате чего намечается сфера самодовлеющих, независимых связей форм, зарождается то, что называется *языком* (langue). Понятно, что язык, как сфера взаимоотношения знаков, определяющих себя как независимая, основанная на себе сфера форм, не учитывает индивида. Зато этот последний вынужден в каждом частном случае речи безоговорочно подчиниться требованиям и нормам языка как своеобразной системы порядка.

Таким образом, речь, согласно концепции Соссюра, совершенно лишена независимости: она не является ничем, кроме простой манифестации языка.

Значительный заслугой Соссюра должно считаться то, что он подчеркнул факт языка как объективную реальность, не зависящую от индивидуальной речи. В настоящее время никто не сомневается, что язык действительно является такой реальностью. Однако это совсем не означает, будто бы речь, как индивидуаль-

ный, психологический процесс, не имеет никакой ценности при рассмотрении проблематики языка. Недостаток Соссюра, как и Пауля, заключается именно в этой односторонности. В концепции как одного, так и другого между языком и речью проложена непроходимая пропасть, и оба пытаются углубить эту пропасть, но один углубляет ее со стороны речи, а другой — со стороны языка.

Ипсен совершенно справедливо замечает в отношении обеих этих концепций: «Обе попытки решения вопроса несостоятельны: они не учитывают бесспорного факта языкового мира. Более того, в последующем протекании процесса мышления они частично сводят на нет друг друга. Невозможным кажется выйти из речи и создать правомерное понятие языка, так же как и наоборот — совершенно невозможно, исходя из понятия языка, прийти к речи»*.

Несмотря на правомерность этого замечания, попытка самого Ипсена решить вопрос языка и речи, можно сказать, по существу стоит перед такой же трудностью, какую он же отметил в отношении концепций Пауля и Соссюра. «Мы исходим из следующего положения, — говорит он. — Речь и язык не могут быть каким-либо образом сведены друг к другу, каждое из них является самостоятельной, своеобразной и самостоятельной реальностью» (стр. 61). Поэтому языковая действительность в каждый данный момент должна быть рассмотрена или как язык, или как речь и ни в коем случае как то и другое одновременно. Если мы будем исходить из формы языка, то языковая действительность предстанет в виде осуществления, или «эргона», если же из речи, то она будет понята как категория процесса, или «энергии».

Одним словом, Ипсен думает, что язык и речь представляют собой противоположные моменты, однако оба входят в понятие языковой действительности как ее диалектические члены. Как видим, языковая сфера в концепции Ипсена является не единством противоположностей, существующих реально, а, соответственно тому, с какой точки зрения посмотрим на нее, предстает перед нами целиком или в виде продукта («эргон»), или в виде процесса («энергия»). Таким образом, поскольку Ипсен с самого же начала признает факт существования непреодолимой пропасти между языком и речью, он бессилён объединить их хотя бы как диалектические члены в понятии единства языковой сферы: язык и речь фактически остаются чуждыми друг для друга, и простой факт языковой действительности опять остается необъясненным и непонятым.

4. Посмотрим теперь, какой вид принимает проблема языка и речи в свете теории установки. Если в основе слова, как мы убедились выше, действительно лежит установка, то с самого же начала становится понятным, что слово имеет двойную природу, что оно является и субъективным, и объективным, что, в частно-

* *Ipsen S.* Указ. соч., с. 60.

сти, для обозначения одного и того же содержания можно употреблять несколько различных слов, однако под каждым из них всегда подразумевать один и тот же предмет.

Дело в том, что в структуре установки отражены два фактора — потребность субъекта, благодаря импульсу которой устанавливается связь с действительностью (субъективный фактор), и сама эта действительность, которая находит отражение своей целостной природы в установке (объективный фактор): установка, с одной стороны, носит признак субъекта, но, с другой стороны, отражает и объективную реальность. Поэтому понятно, что какую-нибудь ее реализацию, скажем, возникшее на ее основе слово, с одной стороны, мы должны считать субъективным фактом (поэтому оно всегда имеет случайный характер и возможно, чтобы оно было и иным, как это, например, было подтверждено в случае со словом «слон» в санскрите), но, с другой стороны, — отражением чисто объективного положения вещей (слово всегда отражает объективную действительность, правда, в случае различных потребностей — с различных сторон, но все же всегда одну и ту же реальность, как это имеет место в вышеуказанном случае «слона»: несмотря на разность наименований, всегда подразумевается один и тот же предмет).

Коротко говоря, слово является истинно диалектическим целым, настоящим единством противоположностей, неразрывным единством субъективного и объективного.

Несмотря на это, бесспорно, что целостность каждого слова не одинакова: не в каждом слове с одинаковой точностью отражена объективная действительность — существуют слова *более адекватные и менее адекватные*. С этой точки зрения само собой разумеется, что чем более точно отражает слово объективное положение вещей, чем адекватнее оно как олицетворение этого последнего, тем оно понятнее, тем более приемлемо для всех и в случае необходимости выражения этого же объективного положения вещей тем более легко используется. Поэтому такое адекватное слово, как соответствующее олицетворение объективной действительности, как, так сказать, сама объективная реальность, делается собственностью не отдельного субъекта, а всего коллектива, сокровищем, которым в случае необходимости может пользоваться каждый.

Так возникает система знаков, которая переживается как независимая от отдельного индивида реальность, — так возникает язык, в узком значении этого слова, язык, правилам и законам которого — хочешь этого или нет — должен подчиниться, если желаешь с кем-либо чем-то поделиться.

Таким образом, вопрос языка и речи становится достаточно ясным. *В языке нет ничего такого, что никогда не было сказано и услышано. Однако было бы ошибкой думать, что в язык входит все, что когда-либо было сказано и услышано.* Правда, каждый факт речи, как реализация установки субъекта, дает отражение объек-

тивного положения вещей. Однако это не означает, что мы всюду имеем дело с одинаково точным отражением, с одинаково адекватным во всех случаях высказыванием. Поэтому большая часть из фактов речи исчезает вместе с актом речи; те же, которые являются максимально адекватными, как олицетворение объективной реальности, остаются и становятся собственностью соответствующего языка. Такова проблема языка и речи с точки зрения теории установки.

Эта концепция взаимоотношения языка и речи содержит не одно преимущество по сравнению с другими. Отметим некоторые из них. Прежде всего, становится понятным, что язык не оторван от речи, несмотря на то, что первый является объективным и общим, а вторая субъективна и индивидуальна. Язык полностью рождается в речи, и все признаки, которыми он характеризуется, получены им из речи. Из этого само собой становится ясным, что *установка, выполняющая столь большую роль в речи, должна быть отчетливо запечатлена и в языковом материале.*

С этим связано и второе значительное преимущество, которым характеризуется наша концепция. Если язык является самостоятельной сферой, совершенно объективной действительностью, у которой имеются свои независимые законы, то тогда мы обязательно должны думать, что между ним и человеком проложена непроходимая пропасть и не существует никакой связи. С другой стороны, бесспорно и то, что язык является продуктом творчества человека и вне человека не может существовать. Выше мы видели, что возможность преодоления этой пропасти не признана ни в учении Пауля, ни Соссюра. Поэтому ни один из них не может избежать односторонности, сводя все или к речи, или к языку.

Согласно нашей концепции, как видим, для этой пропасти не остается места. Язык является объективной реальностью благодаря установке, которая предоставляет ему возможность выражения объективного положения вещей. В то же самое время установка является все же определенной модификацией субъекта, и вот именно это и является тем, что представляет субъект в языке. *Язык является независимой сферой благодаря установке, но посредством этой же установки он существенно связан с субъектом.*

Таким образом, в виде заключения можно сказать: в состав языка из речи входит только то, что имеет способность адекватного отражения объективного положения вещей. Это означает, что в *структуре языка* — в его материале и формах слова — *всюду отражена установка, лежащая в его основе.* Из этого ясно, что исследование языка ни в коем случае не было бы полным, если бы оно оставило без внимания это обстоятельство.

КОММЕНТАРИИ

К стр. 21 Цели воспитания.

Статья была опубликована в газете «Дрозд» за 1910 г., №№ 2, 5, 6, 8. Это первая педагогическая работа Д.Н.Узнадзе, написанная специально для публикации в газете. Очевидно, автор адресовал ее широкому кругу читателей и ставил перед собой не только исследовательские, но и просветительские цели. Отсюда определенные особенности стиля и некоторая популярность изложения. Тем не менее это серьезный философско-педагогический очерк.

1. *Гоббс Томас* (1588—1679) — английский философ.

2. *Кант Иммануил* (1724—1804) — немецкий философ и ученый, родоначальник немецкого классического идеализма.

3. *Фолькельт Ганс* (1886—1945) — немецкий психолог, специализировался по детской и педагогической психологии.

4. *Антиномия* — противоречие между двумя суждениями, каждое из которых считается в равной степени обоснованным.

5. *Бэкон Френсис* (1561—1626) — английский философ, один из основателей методологии опытной науки.

6. *Ницше Фридрих* (1844—1900) — немецкий философ, представитель иррационализма и волюнтаризма.

7. *Шопенгауэр Артур* (1788—1860) — немецкий философ-волюнтарист, противопоставлял рациональное начало воле как автономно действующей силе.

8. *Герберт Иоган Фридрих* (1776—1841) — немецкий философ, психолог и педагог, один из основателей научной педагогики, автор теории классического образования.

9. *Полная свобода* вовсе не означает воспитательную анархию; ее следует понимать только в том смысле, что цели воспитания сами по себе однозначно не определяют способы их воплощения.

10. *Такт* — этот термин автор здесь употребляет в весьма своеобразном смысле, скорее противоположном его распространенному значению. Такт понимается как стремление или способность к самостоятельному действию, которое как бы противопоставляется морально мотивированному поведению.

11. *Шлейермахер Фридрих* (1768—1834) — немецкий протестантский теолог и философ. Оказал большое влияние на развитие в XIX в. педагогики в Германии.

К стр. 38 **Сушность жизни и воспитание.**

Статья из серии «Педагогические очерки»; впервые опубликована в газ. «Мегибари» (1916, № 78—79). На русском языке публикуется впервые по книге «Философские труды» (Тбилиси, 1984).

1. Принцип «non schola, sed via discendum» — «учимся не для школы, а для жизни».

2. *Иерузалем Вильгельм* (1857—1923) — австрийский психолог, педагог, философ. В данном контексте Узнадзе ссылается на работу В. Иерузалема «Сушность и задача средней школы» (сб. «Новые идеи в педагогике», № 3).

К стр. 44 **Введение в экспериментальную педагогику.**

1912, Кутаиси, типография «Дзмоба», 197 страниц. На русском языке впервые публикуются выдержки из двух глав, касающихся основных понятий экспериментальной педагогики. Остальные главы, посвященные отдельным психическим процессам — вниманию, интересу, памяти, утомлению, в сборник не вошли.

1. *Платон* (427—347 до н.э.) — древнегреческий философ, основоположник объективного идеализма.

2. *Аристотель* (384—322 до н.э.) — древнегреческий философ, ученый-энциклопедист; основоположник ряда наук, в том числе теоретической психологии. Ему принадлежит первый трактат по психологии — «О душе».

3. *Сократ* (ок. 469—399 до н.э.) — древнегреческий философ-идеалист. Ему принадлежит видная роль в развитии древнегреческого учения о воспитании. Центр тяжести философских исследований он перенес на вопросы нравственности.

4. *Диспозиция* — термин, широко употребляемый Д.Н.Узнадзе. Предрасположенность человека к определенным психическим свойствам.

5. *Мейман Эрст* (1862—1915) — известный немецкий психолог и педагог; представитель экспериментальной педагогики.

6. *Фребель Фридрих* (1782—1852) — видный немецкий педагог, теоретик дошкольного воспитания.

К стр. 62 **Основная трагедия воспитания и экспериментальная педагогика.**

Журн. «Ганатлеба», 1912, № 6. На русском языке впервые напечатана в «Антологии педагогической мысли Грузинской ССР» (М., 1987).

К стр. 71 **Отчет о деятельности женской школы общества «Синатле» за 1915/16 учебный год.**

В настоящем сборнике публикуется почти полностью (с незначительными купюрами). В «Антологию педагогической мысли Грузинской ССР» (1987) включена часть отчета.

Структура школы общества «Синатле», по-видимому, предполагала наличие двух подготовительных классов и начальную ступень. Начало школьного возраста определялось с 8 лет.

К стр. 93 **Психология и педагогика.**

Журн. «Комунистури агзрдисатвис» («За коммунистическое воспитание», 1941, № 5). На русском языке впервые опубликована в «Антологии педагогической мысли в Грузинской ССР» (1987).

1. *Корнилов К.Н.* (1879—1957) — русский советский психолог.
2. *Дильтей Вильгельм* (1883—1911) — немецкий философ и психолог, создатель понимающей психологии.
3. *Рубинштейн С.Л.* (1889—1960) — русский советский психолог и философ.

К стр. 104 **Теория развития ребенка (Теория коинциденции).**

Глава из книги «Педология. Основы педологии и педология раннего детства» (Тифлис, 1933). Написана в 1930 г. В «Детской психологии» данный раздел отсутствует. Очевидно, автор опасался возможности его «педологического прочтения».

1. *Нативизм и эмпиризм (генетизм)* — два противоположных взгляда на врожденность или приобретенность способности восприятия пространства. В данном контексте этими терминами обозначаются две взаимоисключающие позиции на значение факторов, определяющих психический онтогенез. Нативизм отстаивает полный приоритет врожденных (внутренних) факторов, эмпиризм — всеисильность средовых (внешних) условий развития.
2. *Stern W.* Tatsachen und Versachen der seelischen Entwicklung. Zand Ps.1, s. 1—43, 1908; end: Die menschliche Personlichkeit, 3. A. 1923.
3. *Stern W.* Psychologie der fruhen Kindheit, 1927, s.27.
4. Там же, с. 31.
5. Там же, с. 32.

К стр. 115 **Периодизация детского возраста.**

Глава из книги «Психология ребенка». Переведена по изданию: *Узнадзе Д.Н.* Труды. — Т. V. — Тбилиси, 1967.

1. *Блонский Павел Петрович* (1684—1941) — русский советский психолог и педагог. Основные работы относятся к области психологии ребенка и вопросам развития памяти и мышления.
2. *Выготский Лев Семенович* (1896—1934) — русский советский психолог, крупнейший методолог и теоретик психологии, автор множества работ по детской и педагогической психологии. В данном контексте Д.Н.Узнадзе, очевидно, имеет в виду понятие «социальной ситуации развития», выдвинутое Л.С.Выготским в качестве ключевого для пони-

мания процесса развития и его периодизации. Последовательно отстаивая принцип неразрывного единства внутренних и внешних факторов развития, Д.Н.Узнадзе, по-видимому, усматривал в позиции Л.С.Выготского некоторый, вполне естественный для марксизма, крен в сторону подчеркивания примата внешних, «культурно-исторических» детерминантов психики вообще и ее развития в частности.

К стр. 123 **Игра. Теория функциональной тенденции.**

К анализу игры Д.Н.Узнадзе обращался в разных работах. Данная публикация составлена из частей, взятых из двух работ автора: «Общая психология» и «Психология ребенка». Текст подготовлен по изданию: *Узнадзе Д.Н. Труды.* — Т. III—IV. — Тбилиси, 1964. — С. 606—614; *Узнадзе Д.Н. Труды.* — Т. V. — Тбилиси, 1967. — С. 155—165.

1. *Вундт Вильгельм* (1832—1920) — немецкий физиолог, философ и психолог, инициатор разработки экспериментальной психологии в качестве самостоятельной научной дисциплины.

2. *Штерн Вильям* (1871—1939) — немецкий психолог, создатель «Персонологии» и автор классических работ по психологии ребенка.

3. *Спенсер Герберт* (1657—1913) — английский философ и социолог, один из главных представителей позитивизма.

4. *Адлер Альфред* (1870—1937) — австрийский психолог, представитель психоаналитического направления в психологии, создатель научной школы «индивидуальной психологии».

5. *Фрейд Зигмунд* (1856—1939) — австрийский врач и психолог, создатель психоанализа.

6. *Холл Гренвилл Стенли* (1846—1924) — американский психолог, один из основоположников педологии, сторонник экспериментальной педагогики.

7. *Гроос Карл* (1879—1946) — немецкий психолог, специалист по генетической психологии, автор широко известной теории игры.

8. *Бюлер Карл* (1379—1963) — немецко-австрийский психолог, представитель Вюрцбургской школы, специалист по психологии познавательных процессов и психологии ребенка. Анализ его теории игры взят из книги Д.Н.Узнадзе «Психология ребенка», остальные концепции игры приведены из «Общей психологии», в которой теория Бюлера отсутствует. По своему характеру она, очевидно, должна быть отнесена к ряду «теорий настоящего».

9. Некоторые дополнительные сведения о взглядах Д.Н.Узнадзе относительно функциональной тенденции и связанной с нею теории игры можно почерпнуть из работы «Формы поведения человека» в книге «Психологические исследования» (М., 1966).

К стр. 138 **Основные интересы в школьном возрасте.**

Фрагмент работы «Психология школьного возраста» (*Узнадзе Д.Н. Труды.* — Т. V. — Тбилиси, 1967. — С. 487—505). На русском языке публикуется впервые.

1. *Бюлер Шарлотта* (1893—1974) — австрийский и американский психолог; специалист в области возрастной психологии и психологии личности.

2. *Бинэ Альфред* (1957—1911) — французский психолог. Основные исследования в области психологии мышления и изучения индивидуальных различий (психометрия, тестирование).

3. *Кро Освальд* (1887—19...) — немецкий психолог, специалист в области педагогической психологии.

К стр. 153 **Учение — основная форма поведения ребенка школьного возраста.**

Параграф из работы «Психология школьного возраста» (*Узнадзе Д.Н.* Труды. — Т. V. — Тбилиси, 1967. — С. 558—568). На русском языке публикуется впервые.

1. *Теория проб и ошибок* — концепция связана с именем американского ученого Э.Торндайка, согласно которой научение есть механический процесс отсисывания ошибочных ответов (проб) от успешных реакций и их закрепление.

2. *Кёлер Вольфганг* (1887—1967) — немецкий психолог, один из лидеров гештальтпсихологии; известен также своими исследованиями практического интеллекта обезьян.

3. *Теория «постижения»* (Eeinsicht, Pnsight) связана с именем Кёлера. *Инсайт* — решение задачи с места без предварительных хаотических попыток; противопоставляется теории проб и ошибок.

К стр. 161 **К проблеме начала школьного возраста.**

«Труды Института психологии». — Т. V. —

1948. — С. 55—70. На русском языке печатается впервые.

1. Цитировано из работы грузинского психолога У.Д.Кежерадзе. «Развитие внимания в дошкольном возрасте» (Психология. — Т. IV. — 1947. — С. 66).

2. Следует учитывать, что данная работа написана в 1948 г. В 50—60-е годы произошла значительная акселерация умственного развития, в том числе способности объективации.

К стр. 174 **Основные положения теории установки.**

Работа была опубликована в трудах Тбилисского государственного университета (Т. 19, 1941). В ней обобщены результаты исследований в области психологии установки, которые велись главным образом на кафедре психологии университета — в основном исследовательском центре до создания Института психологии при Академии наук Грузии. Работа печатается с существенными сокращениями, в частности в ней полностью отсутствует глава, посвященная изучению закономерностей фиксированной установки. Тем не менее и в

таким виде она представляет большой интерес как для психологов, так и для педагогов.

1. Кёлер критиковал атомистические и механистические тенденции традиционной психологии в области восприятия, считающей, что любому физическому раздражителю обязательно соответствует элементарное ощущение, даже если оно не переживается. Связь между ними является однозначной и постоянной (константной). Данная догматическая предпосылка после Кёлера получила название «гипотеза константности ощущений».

2. *Ассоциация* — связь между психическими явлениями (восприятия, представления), при которой актуализация одного из них влечет за собой появление другого. Ассоциативная связь создается чисто механически, главным образом благодаря смежности и частоте повторений (так называемые законы ассоциации).

3. *Бихевиоризм* — направление в психологии, отрицающее сознание в качестве предмета научного познания и сводящее задачу психологии к изучению поведения, понятого как совокупность наблюдаемых реакций организма на различные стимулы.

4. *Эмпирическая психология* — ряд направлений, считавших задачей психологии описание и изучение путем самонаблюдения конкретных явлений психической жизни.

5. *Ассоциативная психология* — психологическое направление, использующее понятие ассоциации в качестве главного объяснительного принципа.

6. *Гештальттеория* — направление, считавшее основным принципом объяснения сознания и поведения целостные структуры (гештальты), первичные по отношению к своим составляющим и не сводимые к ним.

7. *Левин Курт* (1890—1947) — германо-американский психолог, автор теории поля, или топологической психологии. Выводил поведение из взаимодействия направленных динамических сил, действующих в так называемом «жизненном пространстве», схематически обозначаемых векторами.

8. *Ах Нарцисс* (1871—1946) — немецкий психолог, представитель Вюрцбургской школы. Полагал, что протекание мыслительных и волевых процессов определяет не механика ассоциаций, а исходящая из поставленной задачи «детерминирующая тенденция».

СОДЕРЖАНИЕ

Слово об авторе	5
Цели воспитания	21
Сущность жизни и воспитание	38
Введение в экспериментальную педагогику	44
Основная трагедия воспитания и экспериментальная педагогика ...	62
Отчет о деятельности женской школы общества «Синатле» за 1915/16 учебный год	71
Психология и педагогика	93
Теория развития ребенка (Теория коинциденции)	104
Периодизация детского возраста	115
Игра. Теория функциональной тенденции	123
Основные интересы в школьном возрасте	138
Учение — основная форма поведения ребенка школьного возраста	153
К проблеме начала школьного возраста	161
Основные положения теории установки	174
Внутренняя форма языка	191
<i>Комментарии</i>	217

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

УЗНАДЗЕ

Составители и авторы предисловия
Нателла Валериановна Имедадзе
Иракий Владленович Имедадзе

Первый читатель
Александр Григорьевич Асмолов

Редакционно-издательская подготовка,
оформление и макет
Издательского Дома Шалвы Амонашвили

Лицензия ЛР № 064218 от 18.08.95 г.
Подписано к печати 01.02.2000. Формат 60×90^{1/16}.
Усл. печ. л. 14. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.
Бумага офсетная. Тираж 10 000 экз. Заказ № 3163.

Издательский Дом Шалвы Амонашвили
МГПУ, лаборатория гуманной педагогики
113184, Россия, г. Москва, ул. Новокузнецкая, д. 16
тел.: (095) 951-71-44

Отпечатано с готовых диапозитивов в ГУП Ордена
«Знак Почета» Смоленской областной типографии
им. В. И. Смирнова. 214000, г. Смоленск,
пр-т им. Ю. Гагарина, 2.

ISBN 5-89147-028-4



9 785891 470286

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

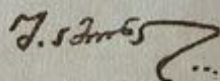
В «Антологии»
используется ранее
не применявшийся
в практике Российского
учебного книгоиздания
прием фокусирования
на страницах книги
не всегда совпадающих
позиций —

автора классического
наследия;

составителя тома, ученого,
излагающего свои взгляды
во вступительной статье
и комментариях,

и **первого читателя**,
учителя, сегодня смотрящего
в глаза своим ученикам,
призванного сегодня
реализовывать **идеи**
гуманной педагогики.

Основоположник Грузинской
школы психологии, автор
всемирно известной
Теории Установки, Узнадзе
поднялся до уровня
школьного учителя и тем
самым вошел в анналы
мировой педагогики.



Шалва Амонашвили