

МАСТЕРА ПСИХОЛОГИИ

Лев Выготский

ПЕДОЛОГИЯ ПОДРОСТКА

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
И СОЦИАЛЬНОЕ
РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА



Лев Семенович Выготский (Выгодский)
Педология подростка.
Психологическое и
социальное развитие ребенка
Серия «Мастера психологии (Питер)»

Текст предоставлен правообладателем

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=63448711

Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка:

Питер; Санкт-Петербург; 2021

ISBN 978-5-4461-1469-6

Аннотация

Классический труд Льва Семеновича Выготского «Педология подростка» исследует и изучает развитие ребенка в подростковом периоде в условиях комплексного подхода, практически направлен на диагностику психического развития. Книга Выготского, наряду с исследованиями Жана Пиаже, совершила переворот в психологии развития. Сам Выготский отмечал, что детская психология многие десятилетия не умела найти ни одного существенного признака, который отличал бы восприятие ребенка от восприятия взрослого, и указывал на содержание процессов развития в этой области. Выготский постулировал основные ключевые положения,

которые сформировали понятийный аппарат психологии развития, возрастной психологии и педагогической психологии. Он сделал акцент на то, что развиваются не только навыки и психологические функции ребенка (внимание, память, мышление) – в основе психического развития лежит прежде всего эволюция поведения и интересов ребенка, изменение структуры направленности его поведения. Книга является базовой в подготовке психологов, педагогов.

Содержание

Задание № 1	7
Задание № 2	41
Конец ознакомительного фрагмента.	42

Выготский Л. С.

Педагогика подростка.

Психологическое и социальное развитие ребенка

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав.

Информация, содержащаяся в данной книге, получена из источников, рассматриваемых издательством как надежные. Тем не менее, имея в виду возможные человеческие или технические ошибки, издательство не может гарантировать абсолютную точность и полноту приводимых сведений и не несет ответственности за возможные ошибки, связанные с использованием книги.

Издательство не несет ответственности за доступность материалов, ссылки на которые вы можете найти в этой книге. На момент подготовки книги к изданию все ссылки на интернет-ресурсы были действующими.

© ООО Издательство «Питер», 2021

© Серия «Мастера психологии», 2021



Задание № 1

Глава I

Понятие о педологии

Содержание задания

Понятие о развитии ребенка. – Важнейшие особенности детского развития. – Факторы, обуславливающие детское развитие. – Наследственность и среда. – Роль мозговой коры в развитии ребенка. – Взаимодействие биологических и социальных факторов. – Предмет педологии

План проработки задания

1. Внимательно прочтите текст этого задания, составьте конспект и план всей лекции.
2. Проанализируйте в каком-либо курсе или сочинении по географии одну главу (посвященную описанию какой-либо страны) и отметьте: 1) какие научные методы должны были быть употреблены для установления сообщаемых в ней научных данных; 2) какие разнородные точки зрения объединяет география при изучении той или иной части земной по-

верхности.

3. Подыщите конкретные примеры из личных наблюдений или из сведений, почерпнутых вами из книг и из других источников, к каждому положению, выдвигаемому в тексте.

Педология есть наука о ребенке. Основной факт, с которым мы встречаемся, подходя к ребенку, это развитие. Ребенок находится в постоянном процессе изменения и роста, и поэтому прежде всего следует выяснить основные моменты, характеризующие тот процесс, который мы называем процессом детского развития.

С внешней стороны раньше всего бросается в глаза тот факт, что процесс детского развития в основе своей сводится к росту, т. е. к чисто количественному изменению и нарастанию материальной массы тела ребенка. Если мы сравним зародышевую клетку, из которой получает начало развитие ребенка, с новорожденным младенцем, нас прежде всего поразит огромное увеличение материальной массы этой живой клетки, т. е. на первый план как будто выступают явления роста сами по себе. Тот же самый результат получится, если мы сравним новорожденного ребенка со взрослым человеком.

Первое и самое наглядное различие, которое сразу бросится нам в глаза, будет заключаться в том, что перед нами маленькое существо, которое в процессе своего развития превращается в большой организм, хотя это увеличение

и является крайне замедленным по сравнению с ростом в утробный период развития. И наши внешние наблюдения не обманут нас.

Действительно, в основе процессов детского развития лежат явления роста, т. е. количественное увеличение и нарастание массы организма.

До сих пор мы еще не имеем исчерпывающей и сколько-нибудь общепринятой биологической теории роста. Однако сами по себе факты и особенности, характеризующие этот процесс, довольно широко и основательно уже изучены.

Было бы, однако, большой ошибкой сводить все развитие и связанные с ним изменения исключительно к факту роста или количественному увеличению организма. Такая точка зрения в свое время содержалась в учении о зародышевом развитии организмов, это так называемая теория преформизма, или предобразования.

Сущность этой теории заключается в том, что зародыш представляет собой уже наперед сложившийся совершенно организм: той же самой формы и структуры, что и зрелый, но только в микроскопически уменьшенных размерах. С этой точки зрения, например, в семени дуба заключен уже наперед весь будущий дуб с его ветвями, корнями и листьями, и весь процесс прорастания семени, а затем и роста дерева сводится исключительно к количественному увеличению этого микроскопического маленького организма.

Даже в семени человека, предполагали некоторые авто-

ры, заключается в микроскопически уменьшенных размерах весь будущий человек, со всеми его органами, частями тела, и весь процесс развития в данном случае сводится исключительно к количественному увеличению, к росту. Эта теория была давно оставлена в эмбриологии, т. е. в науке о зародышевом развитии организмов.

Наблюдения показали, что эта теория совершенно неверно представляет историю развития зародыша и превращения его в зрелый организм. Эта история никогда не сводится к простому и исключительно количественному нарастанию, но включает в себе целый ряд метаморфоз, т. е. качественных превращений одной формы в другую, изменения самой структуры зародыша и организма, и эти качественные изменения не менее важны для полной характеристики процессов развития, чем процессы количественного роста.

Превращение яйца в цыпленка, превращение яичка в гусеницу, гусеницы в куколку, куколки в бабочку могут служить примерами такой метаморфозы. Но и утробное развитие человека, как мы увидим это ниже, состоит из целой цепи метаморфоз, путем которых постепенно создается и развивается человеческий организм. Если эта точка зрения была давно оставлена в эмбриологии, то в педологии она оказалась более живучей, и легко понять почему.

Действительно, дело в том, что новорожденный ребенок с *виду* прежде всего отличается от взрослого организма своими размерами.

Легко может показаться, с первого взгляда на новорожденного, что перед нами действительно уже совершенно сформированный организм, обладающий всеми органами, присущими и взрослому, и что процессы развития в данном случае действительно исчерпываются чисто количественными изменениями. Так представляли себе дело долго в педологии, исходя из ложной предпосылки, что ребенок – это маленький взрослый и что развитие – это только рост.

Тщательные наблюдения показывают, что и процессы внеутробного развития ребенка не исчерпываются одними количественными изменениями, что и здесь перед нами очень сложная цепь качественных изменений, без учета которых мы не можем прийти к правильному пониманию этого процесса.

Итак, первое положение, которое выдвигает научная педология, заключается в том, что ребенок – это не маленький взрослый, что это организм, и качественно отличающийся от взрослого, и что процесс развития всего организма в целом и отдельных его функций является гораздо более сложным процессом, чем простое количественное увеличение того, что дано с самого начала.

Это положение оказывается верным и по отношению к организму в целом, и по отношению к каждой отдельной его функции и стороне.

Так же как ребенок не есть маленький взрослый, так точно и память ребенка или его мышление не есть просто умень-

шенное, ослабленное, более смутное выражение тех же самых функций у взрослого человека.

Было бы, однако, большой ошибкой *противопоставлять* эти качественные изменения количественным, рассматривать их как особый независимый ряд изменений, происходящих в организме. Преодоление одной и другой точки зрения мы находим только в диалектическом понимании самого процесса развития, которое учит нас рассматривать количественные и качественные изменения как две неразрывно связанные между собой стороны единого процесса, как изменения, которые исследователь должен не противопоставлять друг другу, а стараться связать и понять в их внутренней зависимости, стремясь показать, как качественные различия возникают на основе количественных.

Первое положение, с которым мы встречаемся в этой области, заключается в том, что и сам по себе рост не исчерпывается чисто количественными изменениями в организме. Рост ребенка не совершается прямолинейно и равномерно, так что за каждый определенный промежуток времени рост увеличивается на строго одинаковую величину.

Напротив, сам рост совершается циклически или ритмически. Периоды усиленного роста сменяются периодами задержки, остановки, затухания его.

Если мы захотели бы вычертить кривую, которая символически указывала бы рост ребенка в различные периоды его жизни, то мы получили бы сложную, своеобразную кри-

вую, подъемы и падения которой соответствовали бы периодам усиления и затухания роста. Таким образом, только учет этого одного обстоятельства сразу показал бы нам, что, взятое только со стороны роста, детское развитие распадается на ряд циклов, периодов, и одни и те же количественные изменения приобретают совершенно различное значение в зависимости от того, к какому циклу или периоду они относятся. Но этой цикличностью не ограничиваются особенности роста.

Его второй особенностью является диспропорция роста отдельных частей тела. Сущность этого явления заключается в том, что отдельные органы, функции и ткани тела растут неравномерно и неодинаково.

Стэнли Холл говорит, что различие пропорций у ребенка и взрослого настолько велико, «их пропорции так различны, что из наших детей должны были бы выйти уроды, если бы голова, тело и члены продолжали расти в их первоначальных отношениях, пока не достигли бы размеров взрослого человека» Это значит, что если бы процесс развития заключался просто в увеличении масштаба тела ребенка без изменений отношения органов между собой и пропорций тела, то, благодаря такому равномерному увеличению младенца, возникло бы уродливое существо, глубоко отличное от нормально-го типа зрелого человека.

На самом деле органы и функции растут не пропорционально; на каждой данной ступени развития одни органы и

функции растут быстрее, другие медленнее; вследствие этого получается изменение пропорций между органами, отношение частей тела между собой изменяется, и перестраивается сама структура организма.

В следующем периоде развития происходит смена быстро и медленно растущих сторон организма, и в результате этой диспропорциональности на каждой новой возрастной ступени происходит качественное изменение структуры организма ребенка.

Оба этих положения о цикличности и диспропорции детского развития приводят нас к установлению третьего, и едва ли не наиболее важного принципа детского развития, именно принципа метаморфоз, или качественных изменений, возникающих на основе количественных. Этот принцип метаморфоз говорит, что развитие организма ребенка или отдельных его функций часто напоминает не просто количественное увеличение, а превращение одной формы в другую, аналогичное превращению гусеницы в куколку и куколки в бабочку. Это положение относится так же к организму в целом, как и к отдельным его функциям.

Ярким примером метаморфозы в развитии ребенка может служить та эпоха полового созревания, изучением которой мы все время будем заняты. Эта эпоха показывает, что с наступлением полового созревания происходит всестороннее и глубокое изменение организма ребенка.

Ребенок вступает как бы в новую фазу своего существова-

ния: появляется новый, прежде находившийся в латентном, или скрытом, виде, фактор, такой как пол. Примером метаморфозы в развитии отдельных функций могут служить, например: развитие ходьбы у ребенка, которое сменяет ползание и является качественно отличной от него формой передвижения в пространстве, или развитие речи у ребенка, которое сменяет у него лепет, т. е. язык животных и птиц.

При таком способе развития сами процессы развития приобретают сложный и двойственный характер. Дело в том, что процессы развития при метаморфозе идут в двойном направлении. С одной стороны, происходит отмирание старой формы, ее свертывание или обратное развитие; с другой стороны, происходит нарастание новой формы, которая сменяет прежнюю. Процесс развития, таким образом, оказывается сложным.

Всякая эволюция в развитии ребенка, как говорит *Болдуин*, включает в себе и моменты инволюции, т. е. обратного развития, или отмирания старой формы. Ребенок, который овладевает вертикальной походкой, перестает ползать; с научением человеческой речи ребенок перестает лепетать; с нарастанием новых интересов у ребенка свертываются и отмирают старые. С переходом, например, в эпоху полового созревания подросток не только приобретает новые формы мышления и поведения, но и оставляет детскую игру. Эти примеры можно было бы умножать до бесконечности, но едва ли есть в этом надобность, настолько очевиден сам прин-

цип инволюции, или обратного развития, у ребенка.

Наконец, было бы большой ошибкой представлять себе процесс развития как зависящий исключительно от внутренних условий, которые автоматически вызывают, стимулируют, регулируют рост.

На деле процесс развития заключается в целостном приспособлении растущего и развивающегося организма к среде, и эта двойная обусловленность процессов развития, зависимость их от внутриорганических условий и от условий среды завершает то сложное представление о детском развитии, которое мы хотели в кратких чертах набросать выше.

В науке относительно целого ряда сторон детского развития существуют две противоположные точки зрения, одну из них называют нативизмом, другую эмпиризмом. Сторонники первой точки зрения рассматривают ту или иную сторону развития ребенка как наследственно обусловленную и самый процесс развития сводят к развертыванию известных наследственных врожденных данных.

Другая теория, наоборот, стремится объяснить возникновение какого-нибудь свойства или функции у ребенка не из развертывания врожденных данных, а из процессов опыта, который был у ребенка.

Принцип конвергенции пытается подняться над крайностями обеих этих точек зрения и соединить оба этих утверждения в одно.

Согласно этому принципу, всякий процесс детского раз-

вития, как говорит *Штерн*, «не есть просто выступление прирожденных свойств, но и не просто восприятие внешних воздействий, а результат конвергенции внутренних данных с внешними условиями развития». Конвергенция и означает такое скрещивание, пересечение или совпадение внутренних особенностей, заложенных в организме, и внешних условий, в которых эти особенности проявляются. Только из совпадения этих двух причинных рядов может быть объяснено и понято детское развитие.

«Ни о какой функции, – говорит *Штерн*, – ни о каком свойстве нельзя спрашивать, происходит ли оно извне или изнутри, а нужно спросить, *что* в нем происходит извне и *что* изнутри, так как и то и другое принимает участие – только не одинаковое в различных случаях – в его осуществлении».

В последнее время принцип конвергенции получил свое блестящее подтверждение в области развития поведения в учении об условных рефлексах. Условный рефлекс, как известно, и есть особая форма развития основного наследственного рефлекса в зависимости от условий, в которых протекала его деятельность. При этом этот условный рефлекс часто производит глубокую качественную перестройку всей данной формы наследственного поведения. На место прирожденных, наследственных связей со средой выступают новые связи, созданные *условиями среды*.

Как известно, первым и основным условием для образо-

вания условного рефлекса является совпадение, т. е. конвергенция, какого-нибудь внешнего раздражения, например звука, запаха, цвета, и возбуждения какого-нибудь рефлекса, происходящего в организме. При этом новый раздражитель начинает вызывать ту же реакцию, которую прежде вызывал старый.

Однако экспериментальные исследования показывают, что не только индифферентные раздражители, но и сильные безусловные, т. е. наследственные, раздражители превращаются в условные раздражители для других реакций, благодаря чему глубоко перестраиваются и наследственные связи.

Вот как рассказывает об этом академик *Павлов*. «Возьмем, – говорит он, – разрушительный раздражитель, сильный электрический ток, приложенный к коже, ранение и прижигание кожи; это есть, конечно, безусловный раздражитель оборонительного рефлекса. Организм отвечает на него сильнейшей двигательной реакцией, направленной или на удаление этого раздражителя, или на устранение от него. Однако и на этих раздражителях возможно образовать условный рефлекс другого рода.

Разрушительный раздражитель был превращен в условный возбудитель пищевого рефлекса. Когда на кожу действовал сильнейший электрический ток, оборонительной реакции не было следа, а вместо нее налицо была пищевая реакция. Животное поворачивалось и тянулось в сторону, откуда подавалась еда, облизывалось, и у него обильно текла слюна.

То же самое получалось у собаки, когда кожа ее подвергалась ряду уколов до крови или прижиганию.

Когда чувствительные души возмущались этим опытом, то мы могли показать, что они это делали по недоразумению. Конечно, мы во внутренний мир собаки при этом не хотели проникнуть и доискиваться, что она чувствует, но мы имели совершенно точные доказательства того, что и тончайших и объективных явлений, сопровождающих состояние животных, когда они подвергаются сильным разрушительным раздражителям, в данном случае не было. У наших собак, у которых рефлексy были переделаны описанным выше образом, не происходило при таком раздражении сколько-нибудь значительного изменения ни в пульсе, ни в дыхании, как это непременно было бы в сильной степени, если бы разрушительное раздражение предварительно не было связано с пищевой реакцией. Вот к чему ведет перевод нормального возбуждения с одного пути на другой».

Трудно подыскать более яркий пример, показывающий, как действительно изменяется наследственный опыт, наследственное отношение к среде под влиянием воздействия этой самой среды, как глубоко среда видоизменяет сам процесс наследственного поведения.

Вместе с этим принципом конвергенции мы вплотную подходим к вопросу о факторах, определяющих детское развитие. Такими факторами, определяющими детское развитие, являются наследственность и среда.

Вопрос о наследственности выяснен в одном из специальных курсов, и мы на нем подробно останавливаться не станем.

Сущность этого явления заключается в том, что самая первичная клетка организма, из которой он развивается, является носителем определенных свойств, которые в известной комбинации передают известные свойства отца и матери будущему организму.

Основные законы наследственности были установлены *Менделем* и, как известно, сводятся к трем основным положениям.

Мендель наблюдал явления наследственности при скрещивании растений, различающихся одним или несколькими наследственными признаками. Впоследствии опыты *Менделя* были проверены другими исследователями и в основном нашли свое подтверждение.

Первый закон гласит, что если родители отличаются в каком-нибудь одном признаке, например, если скрестить горох с красными и белыми цветами, то один из этих признаков будет у потомков первого поколения заключаться в открытой форме, и его *Мендель* назвал доминирующим признаком, а другой в скрытом виде.

Второй закон называется законом расщепления. Этот закон гласит, что если мы будем скрещивать дальше поколения, произошедшие от этих родителей, то в дальнейшем проявление обоих признаков расщепляется, причем появле-

ние в потомстве доминирующих и рецессивных признаков постоянно совершается в отношении трех к единице. Дальнейшие скрещивания показывают, что те особи, которые отличаются рецессивным признаком, сохраняют его и ведут, так сказать, чистую линию. Из трех четвертых остальных одна часть также ведет чисто доминирующую линию, а одна вторая при дальнейшем скрещивании снова дает расщепление, повторяющееся в отношении трех к единице.

Третий закон *Менделя*, так называемый закон независимости, гласит, что каждая пара признаков ведет себя при расщеплении так, как будто других признаков, кроме нее, нет, т. е. закон наследования для отдельных признаков сохраняет свою чистую форму и при рассмотрении наследования комбинации признаков.

Надо сказать, что исследование *Менделя*, хотя и установившее в основном законы, по которым происходит передача наследственных свойств, тем не менее нуждается в серьезных дополнениях и поправках тогда, когда непосредственно переносится на человека. В основном положения *Менделя* подтвердились и при исследованиях на людях, но при этих исследованиях часто получались и совершенно ложные результаты, которые объясняются тем, что *сходство* в признаках между родителями и детьми принимается часто за основу для суждения о наследственности.

Пирсон и определяет наследственность как корреляцию между степенью родства и степенью сходства. Нельзя не за-

метить, что это определение является в высшей степени широким в том смысле, что оно включает в себя не только биологическую наследственность в собственном смысле этого слова, но и то, что *Блонский* называет социальной наследственностью, т. е. наследственностью социальных условий жизни и существования. Смешением этих двух форм грешат очень и очень многие исследования человеческой наследственности, как это легко видеть из приводимых ниже примеров.

Так, обсуждая наследственность психологических свойств, *К. Бюлер* говорит о наследственности задатков, ведущих в тюрьму. «Они, – говорит он о людях с „тюремной наследственностью“, – во власти рокового наследия, передающегося вполне закономерно от поколения к поколению, как любое простое телесное свойство, и находящегося в подавленном (рецессивном) состоянии в отношении нормальных задатков». Эти «задатки, ведущие к явлениям, заканчивающимся тюрьмой», по мнению этого автора, повторяются с такой же правильностью, с какой этого требует теория Менделя.

Точно так же строится и известное исследование Петерса относительно наследственности умственных способностей. Петерс сравнивал школьные отметки детей, родителей и дедов и пришел к установлению факта наследственной передачи умственных способностей, сказывающихся в школьной успешности, несмотря на то что школьная успешность явля-

ется результатом многих факторов, и в первую очередь факторов социальных.

Петерс рассматривает задатки к хорошим школьным успехам как доминирующее свойство, передающееся по законам Менделя. Аналогичное исследование было произведено Гальтоном над наследственностью человеческого гения.

Легко видеть, что все эти исследования смешивают наследственность в собственном смысле этого слова с социальной наследственностью, с наследственностью условий жизни, ибо *сходство* между родителями и детьми, сходство их судьбы объясняется, конечно, не только прямой передачей наследственных свойств, но и передачей жизненных условий.

«Наследственность, – говорит Блонский, – не есть простое биологическое явление: от хроматин наследственности мы должны отличать социальную наследственность, наследственность условий жизни и социального положения. На основе этой социальной классовой наследственности и образуются династии. В высокопроизводительном, богатом классовом обществе при большой материальной обеспеченности и большой плодовитости этих династий шансы их выдвинуть большое количество талантов повышаются. С другой стороны, тяжелая постоянная работа, физический труд и нищета не дают никаких возможностей проявиться наследственному гению трудящихся масс».

Только на почве самого грубого смешения биологической и социальной наследственности возможны такие научные недоразумения, как приведенные выше положения К. Бюллера о наследственности «тюремных задатков», Петерса – о наследственности хороших баллов в школе и Гальтона – о наследственности министерских, судейских должностей и ученых профессий. Взамен, например, анализа социально-экономических факторов, обуславливающих преступность, это чисто социальное явление – продукт социального неравенства и эксплуатации – выдается за наследственный биологический признак, передающийся от предков к потомкам с такой же закономерностью, как определенная окраска глаз.

Под знаком смешения социальной наследственности и биологической стоит и современная буржуазная евгеника, новая наука относительно улучшения и облагораживания человеческого рода путем попытки овладеть законами наследственности и подчинить их своей власти.

С теоретической и принципиальной стороны евгеника как наука об улучшении человеческого рода через овладение механизмом наследственности является совершенно бесспорным достижением современной научной мысли, располагающим многими экспериментальными данными, добытыми в процессе скрещивания животных и изучения у них различных явлений наследования.

Но если мы перейдем к практической евгенике, т. е. к практическим мероприятиям по улучшению человеческо-

го рода, как они применяются и проповедаются сейчас, главным образом в Америке, мы увидим, что здесь происходит смешение одного и другого вида наследственности. Так, на деле практическая евгеника сводится к двум основным мероприятиям: к стерилизации, т. е. обеспложиванию преступников, умалишенных и других людей «с дурной наследственностью»; с другой стороны – к покровительству бракам потомков хороших семейств, обеспечивающих хорошие качества будущего потомства. Обе эти формы практической евгеники в современном классовом обществе подпадают под влияние двух моментов, которые неизбежно приводят к полному признанию научной несостоятельности *этой* евгеники.

Первый момент заключается в недостатке наших современных знаний относительно самого механизма наследственности, в невозможности в настоящее время отделить совершенно точно биологические формы наследственности от социальных.

Другой момент заключается в том, что комплекс условий, определяющих социальную наследственность в классовом обществе, оказывается более или менее устойчивым, постоянным как в отношении отрицательных, якобы «наследственных» свойств и задатков, приводящих в тюрьму, так и в отношении отбора «благородных» человеческих черт, как они представлены в «лучших семьях» буржуазного общества.

Как известно, в классовом обществе те и другие «за-

датки», т. е., в сущности, обуславливающие их социальные условия существования, распределены неравномерно и выражают в гораздо большей степени социальную структуру самого общества, чем биологические особенности и свойства того или иного индивида.

Мы видим, таким образом, что правильно расчлененный вопрос о наследственности сам приводит нас к признанию огромной роли социальной среды в развитии ребенка. Но то, что мы наметили сейчас в отношении вопроса о наследственности – именно выяснение роли социальной среды как основного фактора детского развития, – составляет главное содержание и всего того пересмотра педологии, который производится сейчас. И если *внутри* проблемы наследственности этот пересмотр произвел *рассечение* биологической и социальной наследственности, то в вопросе о среде он, напротив, приводит нас к признанию приоритета среды в том сложном взаимосплетении биологических и социальных факторов, которое на деле реально обуславливает процесс детского развития.

Не останавливаясь сейчас на принципиально философской стороне ревизии педологии во всей ее полноте, мы коснемся *одного только пункта* этой ревизии, но пункта, имеющего центральное и теоретическое, и практическое значение. Этот пункт, несомненно, связан с преодолением и пересмотром биогенетического принципа. Это вопрос о влиянии среды на развитие ребенка.

Биогенетический принцип утверждает, что ребенок в своем развитии повторяет и воспроизводит в сжатом и сокращенном виде историю развития человеческого рода. Согласно этой теории, следовательно, детское развитие протекает по раз навсегда установленному типу, почти вне зависимости от окружающей ребенка среды в силу внутренних, наследственных влияний, и все обращено к прошлому человечества, повторяя оставленную им позади историю. Древний биологический опыт, согласно этому принципу, является господствующим фактором детского развития. Несостоятельность этого принципа, о котором мы будем говорить ниже при рассмотрении и критическом анализе этой теории в ее применении к переходному возрасту, вскрыта в настоящее время целым рядом исследований – и со стороны фактической, и со стороны теоретической.

Вместо признания приоритета древнего биологического опыта, выдвигаемого биогенетическим принципом, марксистская педология выдвигает первенствующее значение в развитии ребенка роли мозговой коры человека, этого позднего приобретения человечества. *«На вопросе об оценке значения коры и развернется решающий бой в антропобиологии»*, – говорит со всей справедливостью Залкинд. Нетрудно видеть, что это есть тот же вопрос об основных факторах детского развития – о наследственности и среде, но только взятый с другой стороны.

«Кора как продукт молодой истории человечества, кора

как источник бесконечной пластичности организма в целом, кора как главный объект воспитательных влияний» выдвигается на первое место. Субъективная психология отрывала кору как носительницу интеллекта от всего организма. Марксистская педология видит в коре высший центральный орган, *объединяющий деятельность всего организма и соотносящий эту деятельность с внешней средой*.

Именно вмешательство мозговой коры перестраивает глубоко работу древних биологических функций. Кора есть орган формирования личности, накопления индивидуального опыта на основе родового.

Кора есть орган замыкания условных рефлексов. Кора есть орган перестройки наследственного опыта под воздействием внешней среды. Кора есть орган, при помощи которого человек как биотип превращается в определенный социотип. Это первенствующее значение нового мозга у человека подтверждается целым рядом исследований.

Эдингер и Фишер описали ребенка, родившегося без большого мозга и прожившего $3\frac{3}{4}$ года; они пытались сравнить его с собакой, лишенной головного мозга, оперированной Ротманном и прожившей тоже около трех лет. Собака оказалась в этом положении гораздо более приспособленной, чем ребенок. Она быстро снова научилась бегать, есть; сон сменялся у нее бодрствованием.

Ребенок, напротив, все время спал, он лежал почти недвижимо все $3\frac{3}{4}$ года, только со второго года было отмечено по-

явление крика.

«Было невозможно, – говорят эти авторы, – найти хоть какую-нибудь психологическую реакцию у него, вступить в связь с ребенком или научить его чему-либо. Но это удавалось у собаки до известной степени.

У нее были настроения, припадки ярости, довольное спокойствие».

Из этого описания Кофка делает справедливый вывод, что человек неизмеримо более, чем собака, зависит от нового мозга; древние части мозга, напротив, у собаки оказались гораздо более самостоятельными и независимыми.

Сравним теперь эту собаку, все же так сильно пострадавшую от лишения нового мозга, с рыбой, которая обходится одним древним мозгом.

Кофка видит прямую связь между этим фактом и фактом большей беспомощности ребенка по сравнению с животным детенышем. По его мнению, сравнение нормального ребенка со случаем Эдингера показывает, что новый мозг «участвует в поведении» уже с первого дня рождения. При рождении мозг хотя и созрел макроскопически, но микроскопическая структура его еще не сложилась; человек гораздо более всякого другого животного отличается преобладающим значением функций большого мозга.

Основная ошибка биогенетистов заключается в недооценке роли коры. «Она, – говорит Залкинд, – продукт влияния нового этапа истории человечества, протолкнувшего именно

кору и новый биофонд вообще на авансцену человеческой физиологии». Кора как орган замыкания условных рефлексов есть орган, через который социальная среда формирует человеческую личность. Историческое развитие человеческого типа опирается на функции коры.

Все это развитие, обусловленное извне, как и все психологическое и культурное развитие ребенка, также определяемое *извне социальной средой*, совершается главным образом в коре и через кору. «Растущая кортикальная обусловленность человеческой физиологии в конечном итоге окажется огромной важности *прогенеративным* фактором».

История, изменяя человеческий тип, опирается на кору; новый социалистический человек будет создан через кору; воспитание есть, в самом главном, воздействие на кору. Залкинд создал блестящую формулу, выражающую это значение коры. «*Коре по дороге с социализмом, и социализму по пути с корой*». Вот почему для марксистской педологии, выдвигающей на первый план социальную обусловленность развития личности, вопрос о роли коры в развитии есть основной вопрос.

Если коре принадлежит центральная роль в развитии ребенка, то именно степень развития центральной нервной системы является тем признаком, по которому следует делить детство на отдельные периоды. «Центральная нервная система является основным фактором, продуцирующим из стимулов социальной среды *будущее* всего организма», – гово-

рит Залкинд.

**Этот признак имеет «не реставрационное,
а прогенеративное значение».**

Он является истинным носителем, как бы специальным «*органом развития*».

Уже из предыдущего рассмотрения, с одной стороны, проблемы наследственности, а с другой – роли мозговой коры в развитии и формировании ребенка как наиболее яркого проявления социального фактора в процессе детского развития, с полной ясностью выступают два основных положения, характеризующих все своеобразие детства и основные закономерности развития. Первое гласит, что процесс детского развития может быть научно понят и изучен только при условии учета и биологических, и социальных факторов. Второе гласит, что сложное взаимодействие, взаимосплетение обоих факторов является наиболее существенной особенностью, отличающей эпоху детства и обуславливающей специфическое своеобразие детского развития.

Развитие ребенка обуславливается многочисленными и разнообразными факторами. Все эти факторы объединяются обычно в две большие группы: в группу биологических и в группу социальных факторов. Под первыми имеют в виду такие процессы и явления, которые обусловлены или наследственностью, или внутриорганическими условиями и могут

быть сведены в конечном счете на известные биологические законы. Под вторыми разумеют всю ту группу условий, которые создаются социальной средой и отражаются так или иначе на процессе детского развития.

Действие биологических и социальных факторов тесно переплетается между собой, в результате чего получается очень сложное соединение отдельных конкретных причин в тесный узел, в котором подчас бывает невозможно расчлениить и указать действие одного и другого фактора порознь. Правильно было бы сказать, что эти факторы находятся во взаимодействии. Нельзя себе дело представлять так, будто бы оба этих фактора действуют наподобие двух различных сил, так что в результате их обоюдного действия получится равнодействующая, или простая механическая сумма их совместного действия. На деле одни причины существуют часто внутри других. Один ряд проникает в другой, и получается в высшей степени сложная причинная обусловленность детского развития.

Упрощенное представление относительно более или менее самостоятельного существования каждого из этих двух рядов фактов в организме человека приводит, по выражению Бухарина, к «нелепому удвоению законов, которое встречается на каждом шагу даже в самых лучших марксистских работах: с одной стороны, законы биологии, физиологии и т. д., с другой стороны, законы общественного развития.

На самом деле одно есть „инобытие” другого, одно и то же

явление рассматривается с разных точек зрения».

И в самом деле, мы с полным правом можем расчленять действие одного и другого фактора теоретически только до тех пор, пока мы рассматриваем каждый из них как причины, лежащие вне самого ребенка. Как только мы начинаем рассматривать действие этих причин внутри самого детского организма, так сейчас механическое разделение на биологическое и социальное становится часто невозможным.

Здесь действительно биологическое и социальное оказываются подчас не двумя разными величинами, а одной и той же величиной, рассматриваемой с разных сторон: одно оказывается инобытием другого.

В этом смысле нельзя представлять себе дело так, что реакции ребенка, скажем, или факты его развития *делятся* на биологические и на социальные. Одно существует не рядом с другим и не поверх другого, а одно в другом. Только генетическая точка зрения, применяемая педологией, позволяет произвести научный анализ влияния одного и другого фактора.

Все социальное, пройдя через организм ребенка и превратившись во внутреннее явление, становится тем самым биологическим. Ни одна мысль самого яркого социального происхождения, ни один поступок, носящий на себе явный след классового происхождения, не могут совершиться иначе, как преломившись сквозь биологические процессы, происходящие в ребенке, и став частью его биологии.

Верно и обратное положение, гласящее, что все биологическое в ребенке, поскольку оно проявляется и действует в социальной среде, оказывается насквозь проникнутым и пропитанным социальным влиянием. Ни одна самая интимная функция организма не избегает этой участи, не укрывается от влияния внешних воздействий и несет на себе отпечаток этих последних.

Было бы ошибочно, однако, полагать, что педологическое исследование поэтому должно отказаться от анализа того сложного взаимодействия, которое существует между обоими факторами.

Напротив, сложность этого взаимодействия обязывает педологию к вскрытию в каждом отдельном случае участия того и другого фактора в генезе изучаемого явления.

Однако и тогда, когда действие обоих этих факторов рассматривается нами в качестве причины, лежащей *вне* самого ребенка, мы натываемся на сложную и несомненную связь и взаимную обусловленность обоих этих факторов. Для того чтобы пояснить это, стоит только обратиться к любому примеру, показывающему влияние социальной среды на физическое развитие ребенка. В последнее время целый ряд исследований, посвященных этому вопросу, установил с несомненностью огромную роль социальных факторов в процессе физического развития ребенка.

Если внутри организма биологическое и социальное может рассматриваться как сложная форма, в которой одно яв-

ляется инобытием другого, действие этих факторов вне организма явно обнаруживает подчиненность и зависимость биологического фактора от социального.

Простейшим примером можно пояснить это. Наиболее ясным выражением действий биологических законов является область наследственности. Здесь в наиболее чистом виде проявляются законы биологии.

Эти процессы оказывают наибольшее сопротивление изменяющим их воздействиям социальной среды, и все же весь механизм наследственности в человеческом обществе насквозь и до конца обусловлен социальными причинами. Ибо основная форма брака, определяющая подбор родителей и, следовательно, комбинацию наследственных свойств будущего ребенка, является формой исторической, социальной, определяемой опять-таки больше отношениями людей между собой, чем отношениями людей к природе.

Таким образом, и проявление самого активного биологического механизма, действующего в наиболее чистом виде, оказывается в важнейшем пункте подчиненным и обусловленным социальными факторами.

Таким образом, специальная установка на исследование и вскрытие связей, на установление отношений и зависимостей, первенствующее значение структуры целого и собственных ей специфических и особых закономерностей с необходимостью становится отличительной чертой нашей науки. Эта особенность ее, как мы стремились показать, вы-

текает из объективных свойств самого предмета ее изучения – процесса детского развития, направляемого сложным переплетением социальных и биологических факторов. И следует отметить с самого начала, что в этом отношении педология является глубоко своеобразной, но не исключительной и не единственной наукой.

Среди различных научных дисциплин современная методология выделяет особую группу наук, которую она обозначает как науки о естественных целых. Существенным отличием таких наук является то, что они посвящены изучению какого-нибудь естественного целого, т. е. особенно важного в каком-нибудь отношении и единого объекта, который изучается данными науками со всех сторон, со всех точек зрения, из которых каждая свойственна какой-либо особой, отдельной, абстрактной науке.

Такова, например, астрономия, которая изучает мир со всех точек зрения как единое целое; такова геология, изучающая прошлое нашей планеты; такова, наконец, география, изучающая поверхность нашей планеты со всех точек зрения. География, изучая какую-нибудь страну, интересуется ее растительным и животным миром, ее экономическими и политическими условиями, ее климатом, ее почвой и т. д.

Вот это соединение разнородных научных точек зрения на одном и том же научном целом и составляет отличительную черту этих наук. Профессор Ивановский полагает, что именно объект, особо важный для человечества, становится

предметом изучения подобных дисциплин.

В самом деле, животных изучает зоология, растения изучает ботаника, экономический и политический строй изучает политическая экономия и история, но география объединяет все эти научные точки зрения для того, чтобы получить всестороннее освещение того естественного целого, которое характеризуется именно соединением всех этих разнородных данных в одной и той же точке земной поверхности.

К таким наукам о естественных целых относится и педология. Педология есть наука о ребенке. Предметом ее изучения является ребенок, это естественное целое, которое, помимо того что является чрезвычайно важным объектом теоретического знания, как звездный мир и наша планета, является вместе с тем и объектом воздействия на него или воспитания, которое имеет дело именно с ребенком как целым. Вот почему педология является наукой о ребенке как едином целом.

Помимо чисто теоретического значения изучения ребенка как целого, помимо даже практического значения его для воспитания, есть еще один чрезвычайно важный мотив, благодаря которому педология является такой наукой о ребенке как едином целом. Это мотив философский, который устанавливает правильное понимание природы изучаемых явлений, устанавливает, что изучение детского развития не может ограничиться исследованием только психологического развития ребенка без всякой связи со всеми остальными сто-

ронами его развития.

Напротив, исследования на каждом шагу показывают, что это психологическое развитие ребенка является не самостоятельным, а подчиненным и обусловленным общим органическим развитием ребенка.

Таким образом, и правильное философское понимание природы детского развития не позволяет ограничиться при изучении ребенка одной детской психологией, но обязывает нас понимать это развитие как единый, материальный по своей природе процесс.

Самая детская психология при этом становится только одной ветвью педологии, одной из педологических дисциплин. Возраст ребенка, т. е. отдельный этап его развития, представляет собой реальное единство, т. е. такое объединение отдельных сторон, в котором целое представляет целый ряд таких свойств и закономерностей, которые не могут быть получены из простого сложения отдельных частей и сторон. Возраст, т. е. состояние ребенка в каждый данный момент развития, представляет соединение различных черт, напоминающее химическое соединение.

Вода, состоящая из водорода и кислорода, обладает целым рядом свойств, которых мы не находим в составляющих ее элементах, и не проявляет других свойств, которыми обладают ее элементы. Так точно и возраст есть реальное единство замкнутого в себе целого, имеющее свои свойства, проявляющиеся в этом целом, и требующее для своего понима-

ния и изучения именно учета этого целого.

По известному правилу, если мы хотим изучить растение, мы должны взять это растение вместе с корнями, которыми оно прикреплено к почве. Ботаники советуют взять корни вместе с землей, в которой росло это растение. Так и всякое явление в развитии ребенка надо брать вместе с корнями, на которых оно выросло, а эти корни надо брать вместе с землей, в которой они были укоренены. Это значит, что каждое явление в развитии ребенка может быть понято не иначе как на основании первичных процессов, вызвавших его к жизни, и не иначе как во взаимодействии с окружающей его средой.

Таким образом, педология изучает не только ребенка как целое, но еще шире – ребенка в его взаимодействии с окружающей средой.

Необязательная литература для углубленной проработки вопроса

1. *Николаев Л. П.* Влияние социальных факторов на физическое развитие детей. Госиздат Украины, 1925.
2. *Рюлэ Отто.* Пролетарское дитя. М.: Красная Новь, 1923.
3. *Залкинд А. Б.* Основные вопросы педологии. М.: Работник просвещения, 1927.
4. *Корнилов К. Н.* Биогенетический принцип // Основные вопросы педологии в избранных статьях. Сост. проф. С. М.

Василейский. Госиздат, 1926. С. 57–64.

5. *Басов М. Я.* Общие основы педологии. ГИЗ, 1928. Введение и отдел первый.

Задание № 2

Глава II

Методы педологии

Содержание задания

Принципиальный пересмотр педологии. – Применение диалектического метода к педологии. – Идеалистическая и материалистическая педология. – Педологическое наблюдение, эксперимент, естественный эксперимент, тесты. – Антропометрия, соматоскопия, изучение среды, соби́рание документов, педагогическое исследование. – Реальный и паспортный возраст. – Понятие о стандартах. – Изучение массового ребенка. – Собственные методы педологии

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.