

# Зеньковский В.В.

## Психология детства

### СОДЕРЖАНИЕ

[Вместо предисловия](#)

[В.Ф.Асмус. В. В. Зеньковский в Киевском университете](#)

Психология детства

[Глава I](#)

Задачи психологии детства, ее историческое развитие. Основные направления в психологии детства. Место ее в системе психологических дисциплин. Методы психологии детства.

[Глава II](#)

Обычное понимание детства, его ошибки. Проблема детских игр, обычное их понимание. Теория Шиллера, теория Спенсера. «Теория отдыха». Учение Троса об игре и его новейшие модификации. Роль фантазии в игре. Сущность фантазии. Понятие «сферы игры». Внутренние корни игры.

[Глава III](#)

О социальном содержании детских игр. Понятие социального унаследования. Социально-психическое созревание ребенка. Развитие самосознания по Болдвину. Роль игр в социальном созревании ребенка, в эйективации.

[Глава IV](#)

Загадка продолжительности детства у человека. Деление детства на периоды, вопрос о критериях этого деления. Первый год жизни. Общая характеристика различных периодов детства (раннего детства, второго детства, отрочества, юности).

[Глава V](#)

Первый год жизни ребенка. Физическое развитие ребенка, ритм в этом развитии. Первые восприятия. Развитие зрения, слуха. Память, первые ассоциации; внимание в первом году жизни. Эмоциональные переживания ребенка. Вопрос об эволюции чувства. Моральная природа ребенка. Вопрос о психической наследственности.

[Глава VI](#)

Активность ребенка в течение первого года жизни. Рефлексы и инстинкты; импульсивная и выразительная активность. Происхождение воли: теория Бена. Волевое самосознание и воля. rjtju

[Глава VII](#)

Развитие речи. Три стороны в развитии речи; их связь между собой. Развитие речи с психо-физиологической точки зрения. Крик, лепет, членораздельная речь. Речь с психологической точки зрения. Словесные образы. Психология понимания слов и означения. О количестве слов, известных ребенку. Логическая сторона речи, ее грамматическое развитие. Закон Штерна.

### [Глава VIII](#)

Эмоциональная жизнь в раннем детстве; общие замечания. Индивидуальные чувства у ребенка. Страх у детей; учение о двух формах страха. Гнев у детей. Вопрос о детской жестокости. Чувства, направленные к самому себе; два основных их направления. Индивидуальный и социальный стыд. Психология бесстыдства.

### [Глава IX](#)

Социальные чувства у ребенка. Социальная симпатия, ее развитие; антипатия. Сексуальная сфера у ребенка. Сексуальное развитие ребенка по Фрейду, анализ его построений. Высшие чувства у ребенка. Моральная жизнь ребенка, место ее в духовном созревании. Моральные чувства. Чувство долга. Три ступени в развитии моральной жизни. Моральное миаление у ребенка. Детские «идеалы». Перелом в моральном сознании ребенка. Моральная активность у детей, их моральный импрессионизм.

### [Глава X](#)

Эстетическая жизнь ребенка; общие черты ее. Эстетические чувства, эстетическое творчество. Рисование, его постепенное развитие. Сказки. Мифологизм детского мышления. Сказка и миф. Сказочное творчество детей. Работа фантазии и сказки.

### [Глава XI](#)

Религиозная жизнь ребенка. Принцип религиозной психологии. Общие черты детской религии. Детские религиозные представления; религиозная активность у детей. Детская фантазия. Развитие ее понимания в современной психологии детства. Детская ложь, ее социальные корни. Настоящая ложь, ее формы. Анализ «псевдо-лжи».

### [Глава XII](#)

Развитие детского интеллекта. Детские восприятия. Восприятие пространства и времени. Особенности и развитие детского внимания. Детские представления. Процесс памяти у детей. Ассоциация образов у них.

### [Глава XIII](#)

Мышление у детей; его общие черты. Мышление по аналогии; развитие индуктивного и дедуктивного мышления у детей. Условия развития мышления у детей. Психология детских вопросов; их место в интеллектуальном созревании. Недостатки детских выводов. Образование суждений и понятий.

Вопрос об измерении интеллектуального уровня по Бине. Результаты исследований в этом направлении.

#### Глава XIV

Активность ребенка. Игры детей, их классификация и анализ. Инстинктивная, импульсивная и выразительная активность. Развитие воли, ее позитивные и негативные функции. Типы воли. Развитие привычек.

#### Глава XV

Личность ребенка. Понятие о личности в общей психологии; метафизический I корень личности. Общие черты детской личности. Иррационализм ее; развитие эмпирической стороны в личности. Духовная содержательность детства.

### **Приложение Социальное воспитание, его задачи и пути**

Глава I. Задачи социального воспитания

Глава II. Социальные силы в душе ребенка

Глава III. Пути и средства социального воспитания

Заключение

Издательская программа «Академия»

ISBN 5-7695-0042-5

ИЦ «Академия», 1995

### **ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ**

До последнего времени в истории отечественной психологии оставались страницы, которые по различным причинам открывать было не принято. Как результат этого, имена многих ученых оказались «забытыми» и тогда казалось, что навсегда... Но времена меняются, и сегодня мы вновь говорим о тех; чьи труды составляют золотой фонд психологической науки.

Среди «забытых» и возвращенных имен — светлое имя профессора В. В. Зеньковского, психолога и педагога, богослова и философа.

Василий Васильевич Зеньковский (1881—1962) родился и вырос на Украине, в семье, где сохранились лучшие традиции дворянской культуры и духовные традиции семьи деда-священника.

После окончания Киевского университета молодой ученый специализировался в области психологии. В 1915 году он защитил в московском Психологическом институте им. Л. С. Щукиной, созданном его учителем проф. Г. И. Неплановым, докторскую диссертацию и был избран экстраординарным профессором по кафедре философии Киевского университета.

Октябрьская революция и последовавшая за ней Гражданская война полностью изменили жизнь ученого. Он занял пост министра исповеданий в Украинском правительстве и в 1919 году был вынужден покинуть Россию.

Затем последовали годы преподавательской деятельности в Белграде, в Пражском педагогическом институте, а с 1962 года — в Парижском Богословском институте имени Сергия Радонежского, где Зеньковский возглавлял кафедру философии. В 1942 году митрополитом Евлочием (Георгиевским) ученый был рукоположен в иереи и причислен к русской введенской церкви в Париже.

Подробное рассмотрение научного наследия профессора В. В. Зеньковского предполагает самостоятельное издание, здесь же следует назвать только наиболее крупные и известные среди специалистов монографии: «Проблема психической причинности» (Киев, 1914), «Психология детства» (Лейпциг, 1924), «Проблема воспитания в свете христианской антропологии» (Париж, 1934), «История русской философии» (Париж, 1950), «Русская педагогика XX века» (Париж, 1960). Хотя список этот далеко не полный, но он показывает круг профессиональных интересов ученого.

В Зеньковском-психологе органично соединялась европейская наука XX века, во всем многообразии и сложности, и отечественные ду-

3

ховно-нравственные традиции. Православное мировоззрение ученого, его активная общественная позиция никогда не входили в противоречие с академическими штудиями, не мешали его диалогу по проблемам науки с психологами и педагогами разных стран. Следует, однако, отметить влияние именно нравственного мировоззрения Зеньковского на оригинальную интерпретацию им результатов научных исследований других ученых, а также влияние этого мировоззрения на подходы к психологии в целом.

Для современной российской науки знакомство с наследием В. В. Зеньковского полезно также и потому, что каждая его работа не «закрывает» тему, не предлагает окончательного ответа на поставленные в книге или статье вопросы. Это — всегда приглашение к диалогу, это — всегда «открытие» темы...

Для настоящего выпуска «Философско-психологической библиотеки» выбраны две ранние работы В. В. Зеньковского «Психология детства» (1924) и «Социальное воспитание, его задачи и пути», изданное в 1918 году в Москве, сохраняющее свое значение и для России конца XX века.

Предваряют издания отрывки из воспоминаний профессора В. Ф. Асмуса, в которых с присущим автору мастерством воссоздан образ молодого В. В. Зеньковского.

Издатели благодарят протоиерея Бориса Бобринского, представившего в их распоряжение текст «Психологии детства», и Татьяну Ларэн, внучку профессора Г. И. Челпанова, принявшую сердечное участие в продолжении издания «Философско-психологической библиотеки».

*Профессор В. В. Рубцов*

### **В. Ф. Асмус В. В. Зеньковский в Киевском университете**

*(Из воспоминаний студента 1914—1920-х гг.)*

Я учился на историко-филологическом факультете Киевского университета. Поступил я в Университет в начале 1914—1915 учебного года, после того как сдал экзамен по латыни за восемь классов гимназии. Экзамен этот я должен был сдать, так как учился в Киеве не в гимназии, где латынь была одним из главных предметов, а в частном немецком реальном училище (Екатерининском). В Университете я занимался на отделении русской филологии. Философского отделения в то время в Киевском университете еще не существовало, специализация по философии была введена, да и то не сразу, лишь после революции 1917 года по инициативе и по настоянию В. В. Зеньковского, в то время профессора Киевского университета. Он читал обязательные для всех филологов курсы психологии и логики.

Я поступил в Университет в начале первой мировой войны, в сентябре 1914 года. В первые два года войны студентов не призывали на военную службу. До совершеннолетия было еще далеко, и занятия в Университете шли по программе мирного времени.

Среди курсов, читавшихся на филологическом факультете в первом году, философские предметы занимали скромное место. Это был — в осеннем семестре — общий курс психологии, во втором семестре — курс логики. Оба курса читал профессор Василий Васильевич Зеньковский. Кроме того, профессор Алексей Никитич Гиляров, сын известного в Москве славянофильского ученого и публициста Никиты Петровича Гилярова-Платонова, читал, начиная со второго семестра, вернее начинал читать, обширный курс истории зарубежной философии. История философии народов Востока в него не входила. Начинался курс с философии античной Греции, которая излагалась довольно подробно. История русской философии не читалась вовсе, так же, разумеется, как и история философии других народов России.

Первая философская лекция, прослушанная мною в Университете, была лекция В. В. Зеньковского по психологии. В тот год свои чтения Зеньковский начал с большим запозданием. Начало войны захватило его в Германии, где он — будучи в командировке — дописывал свою магистерскую диссертацию «Проблемы психической причинности». С трудом, после ряда приключений и

заключений, во время которых часть рукописи его диссертации была потеряна, Зеньковский пробрался — через Скандинавия — в Россию и вернулся в Киев. В это время ему исполнилось тридцать три года. Сразу по возвращении он начал чтения лекций. Читал он с

5

увлечением, местами вдохновенно. Специальная психологическая эрудиция его была огромна. Для подготовки к экзамену он рекомендовал нам «Очерки психологии, основанной на опыте» Гаральда Геффдинга, но сам читал курс по собственному плану, сообщая ему собственное содержание, далеко выходящее за рамки учебника Геффдинга. Особенность его чтений состояла в том, что он читал психологию как *философскую науку*. *Психологические* теории и понятия, разбиравшиеся им, он доводил до их *философских* принципов, основ и источников. Он широко, щедро и искусно пользовался философским материалом, освещал светом философских воззрений учения психологии, которые без такого привлечения философии могли бы показаться узкоспециальными психологическими. В результате все изложение становилось чрезвычайно живым и увлекающе интересным, а психология становилась наукой, все учения которой наполнялись философским содержанием. При таком методе изложения Зеньковский постоянно должен был вводить в ткань своей психологии не только исторический, но и *современный*, даже «сегодняшний» материал философских и специальных психологических учений. Материала этого мы, конечно, не знали и из общего курса психологии сколько-нибудь основательно усвоить его никак не могли. Поэтому слушать Зеньков-ского было хотя и очень интересно, но трудно. Некоторые увлекшиеся предметом и самим лектором студенты слушали курс психологии у того же Зеньковского повторно, в следующем году, и это приносило большую пользу. Такое повторное слушание было возможно, так как в Киевском университете действовала так называемая «предметная» система обучения, пришедшая здесь, как и в некоторых других дореволюционных университетах, на смену системе «курсовой». При «курсовой» системе последовательность слушавшихся и сдаваемых предметов и курсов была жестко определена учебным планом. «Перескакивать» во время прохождения учения с одного предмета на другой было невозможно — запрещено. Нельзя было, например, прослушать и сдать историю философии *до* того, как было сдано *введение в философию*, или сдать историю *древнеримской* литературы *до* сдачи истории литературы *древнегреческой*. Все студенты каждого года обучения одновременно слушали, а затем сдавали одни и те же предметы. Такой порядок прохождения университетского курса существовал, например, в Юрьевском (Де-рптском) университете. Иначе было в университетах (таких в мое время

было в России большинство), где была введена «предметная» система. При предметной системе не было строго регламентированной последовательности в слушании и сдаче курсов учебного плана. Все, что полагалось по плану изучить, прослушать и сдать, студент должен был неукоснительно выполнить. Но при этом *последовательность* выполнения могла в известных пределах варьироваться по желанию и выбору самого студента. «Введение в философию» можно было сдать *после* сдачи «Истории философии», греческого автора после римского, Фукидида, например, *после* Тацита.

Конечно, эта свобода выбора была относительна. Она лимитировалась в известной мере случайными обстоятельствами — тем, какие курсы объявлялись и читались в каждом семестре. Например, в тот год, когда я запланировал для себя сдачу греческого автора, в осеннем семестре читался Еврипид («Ипполит Венценосец»), а в весеннем — Геродот. И только будучи уже на четвертом курсе, я слушал у Г. И. Якубаниса специальные философские курсы: по Платону («Пир») и по Аристотелю («Метафизика»). Оба эти произведения Якубанис читал в аудитории в греческом подлиннике, тут же переводил на русский и развивал историко-фило-

6

софский комментарий. То же мы обязаны были делать на экзамене: перевести из сдаваемого сочинения отрывок, указанный преподавателем, и прокомментировать его с историко-философской точки зрения. «Пир» Платона мы должны были приготовить целиком, «Метафизику» Аристотеля — в фрагментах, заранее указанных тем же Якубанисом.

Психология была не единственным философским предметом, читавшимся на первом курсе историко-филологического факультета. Параллельно с ней читался также курс «Введения в философию». Этот курс вел уже в течение многих лет А. Н. Гиляров, один из наиболее старых профессоров факультета. Если Зеньковский запоздал с началом своего курса по обстоятельствам военного времени, то Гиляров по другой причине не торопился с началом своего курса. Он не любил читать лекции при начале семестра, старался открыть свой курс как можно позже и первый из профессоров прекращал чтения в конце семестра. Факультетское начальство не препятствовало этому, так как Гиляров пользовался большим уважением на факультете и в ученом совете университета (заседания совета были общие для всех факультетов). <... > Так как «Психология» и «Введение в философию» читались параллельно и одновременно, то мы, слушатели обоих, получали рельефное впечатление о философском направлении профессоров, читавших эти курсы. Зеньковский поразил нас уже с первых лекций. Он не скрывал ни религиозной направленности, ни идеалистического содержания своих философских идей.

Более того. Он был темпераментным пропагандистом этих идей. Уже на первых лекциях он «властителем дум» современной философии назвал Эдмунда Гуссерля. То был ранний Гуссерль, автор «Логических исследований» («Logische Untersuchungen») и «Идей к чистой феноменологии» («Ideen zu einer reinen Phanomenologie»), опубликованных Гуссерлем в 1913 году в первом томе его «Ежегодников». Зеньковский был хорошо знаком с критикой логического психологизма, развитой Гуссерлем в «Логических исследованиях», особенно в первом томе, но, по-видимому, не знал (или почти не знал) феноменологии, как она была изложена Гуссерлем в «Ideen zu einer reinen Phanomenologie». На этот пробел в философской и логической осведомленности Зеньковского язвительно указал Г. Г. Шпет — на диспуте в Москве во время защиты Зеньковским диссертации в Московском университете — в январе 1915 года. Приблизительно в это же время Шпет пропагандировал и интерпретировал идеи феноменологии Гуссерля в своей книге «Явление и смысл», вышедшей в Москве в издательстве «Гермес» в 1914 году. С полемикой между Зеньковским и Шпетом мы могли познакомиться только позже, когда рецензия Шпета на книгу Зеньковского появилась в московском журнале «Вопросы философии и психологии». Общий тон рецензии Шпета был снисходительно-доброжелательный, диссертацию Зеньковский благополучно защитил и вскоре по возвращении в Киев был утвержден в должности профессора.

В специальных сферах психологии Зеньковский подробно останавливался на вопросе об отношении психических и соматических явлений. Это была знаменитая в то время так называемая психофизическая проблема. Вокруг этой проблемы шла борьба между сторонниками так называемой «теории психофизического параллелизма» и «теории взаимодействия души и тела». Теория параллелизма развивалась Вундтом, Эббингаузом и их многочисленными учениками. Теория взаимодействия была в России представлена Г. И. Челпановым и его последователями, в том числе самим В. В. Зеньковским, который был учеником Челпанова, начав-

7

шего свою философскую деятельность также в Киевском университете, но затем перешедшего в Москву, где он стал организатором и первым директором Института психологии. < ...>

Зеньковский читал страстно и увлеченно. Чрезвычайно начитанный (Гиляров называл его в насмешку «книгоглот»), Зеньковский превращал курс психологии в курс *философской* психологии. Он не читал историко-философских курсов, но в курсе психологии искусно извлекал психологические идеи и психологическое содержание из философских учений великих мыслителей прошлого. Он умел расшифровать или вскрыть психологическую ценность, психологическое



значение теоретико-познавательных построений и учений. В Локке, Лейбнице, Юме, Канте он открывал и демонстрировал не только великих философов, но и великих психологов, задавших психологии темы ее будущих исследований и внушавших или намечавших будущие решения поставленных ею перед наукою проблем. Не теряя специфичности этих проблем, психология в анализах Зеньковского наполнялась философским смыслом, приобретала философское содержание.

Все это придавало лекциям по психологии большую живость и связывало психологию с современными философскими тенденциями. Лекции Зеньковского вводили нас, его слушателей, в то, что происходило в современной зарубежной, а отчасти и русской психологии и философии. Называя Гуссерля «современным властителем дум», Зеньковский эти «думы» делал отражением «дум» самого Гуссерля. Он знакомил нас с последними течениями и увлечениями зарубежной психологии и философии. На лекциях по психологии в 1914 году, на семинарских занятиях в 1915 году Зеньковский вводил нас не только в идеи Гуссерля, Мейнонга, но также знакомил с психоанализом Фрейда, которого он рекомендовал нам изучать как выдающегося и оригинального психолога. Кажется, тогда же на этих лекциях мы впервые услышали имя Юнга. Зеньковский также рекомендовал нам изучать, как гениального русского логика, труды Михаила Ивановича Карийского и как выдающегося богослова и философа — Павла Флоренского. Это было время, когда издательство «Путь» выпускало, том за томом, свои прекрасные издания русских философов — Киреевского, Чаадаева, а из современных — Бердяева, Булгакова и других. Мы с живым интересом набрасывались на эти новинки. < ...>

*(Вопросы философии. 1990. №8. С. 90—93, 104—105).*

## **психология**

### **ДЕТСТВА**

Текст публикуется по изданию: Зеньковский В. В., проф. Психология детства  
Лейпциг: Изд-во «Сотрудник», 1924, 348 с:

#### **ГЛАВА I.**

*Задачи психологии детства, ее историческое развитие. Основные направления в психологии детства. Место ее в системе психологических дисциплин. Методы психологии детства.*

Психология детства имеет своей задачей изучение душевной жизни ребенка, уяснение психического своеобразия детства. В системе наук о ребенке («педологии») психологии детства, конечно, должно принадлежать центральное место, и если в настоящее время психология детства не занимает такого места,

если ее выводы, ее принципы пока не оказывают руководящего влияния на другие науки о ребенке, то это объясняется, с одной стороны, слабым развитием общей антропологии (общего учения о человеке), с другой стороны — медленным развитием самой психологии детства. Но принципиально ключ к детству, к теоретическим и практическим проблемам его — заключается в психическом своеобразии детства. Чем дальше подвигаемся мы в понимании душевной жизни ребенка, чем яснее выступают перед нами ее особенности, тем определеннее обрисовывается центральное положение психологии детства в системе наук о ребенке.

Для понимания современного положения психологии детства очень любопытно вспомнить ее историческое развитие. Несмотря на то, что всегда существовал непосредственный интерес к детской душе, предметом научного изучения детства стало "очень" поздно. Впервые в конце XVIII века мы видим появление специального трактата о душе ребенка; в высшей степени характерным надо признать факт, что этот научный интерес к детству исходил от врачей. Врачам впервые пришлось столкнуться с фактом своеобразия детства: учение о детских болезнях, учение об особенностях у детей в течении обычных болезней заставило впервые задуматься над особенностями детства. Детей нельзя лечить так, как лечат взрослых; самое развитие детского организма делает особенно сложным и тонким вопрос о вмешательстве в жизнь детского организма. Все это естественно выдвигало необходимость специального изучения ребенка.

Огромное влияние на развитие интереса к душе ребенка имел Руссо с своим знаменитым «Эмилем». Не так важны отдельные положения, выдвигаемые Руссо, как важна его подлинная любовь к детству, глубокое уважение к личности ребенка, к внутренней закономерности происходящего в нем процесса. В книге Руссо чувствуется желание войти во внутренний мир ребенка, желание прислушаться к таин-

11

ственному росту его личности, угадать пути его развития. Пусть вся картина, нарисованная Руссо в «Эмиле», носит на себе нередко печать сентиментальной фантастики, но и доныне книга Руссо действует своей любовью к детской душе, подлинным и глубоким интересом к ней. Недаром влияние Руссо сказалось на двух гениальных педагогах, открывших истинно новую страницу в истории педагогики — на Песталоцци и Фребеле. Педагогические воззрения Л. Толстого, носящие яркую печать его гения, сложились тоже не без влияния идей Руссо.

В конце XVIII века появилась первая книга, положившая начало научному изучению детской души — то была книга врача Тидемана, содержащая в себе наблюдения над развитием психических способностей у ребенка.

(Tiedemann — Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern. 1787). Несколько позднее некто Пассевиц (Passevitz) выпустил в 1800 году книгу о жизни ребенка в течение первых 8 месяцев. История изучения детства в это время еще мало исследована — достаточно указать, что о книге Тидеманна впервые вспомнили лишь во второй половине XIX века и сначала знали ее лишь по французскому переводу. Во всяком случае научное изучение детства, начавшееся в конце XVIII века — быть может, как раз под влиянием Руссо, — снова затем падает. Педагогическая мысль работала в это время очень интенсивно, развивалось изучение детского организма, детских болезней — в том числе развивалась и детская психопатология, — но для психологии детства наступил перерыв до середины XIX века. Из книг, появившихся во время этого промежутка, отметим лишь одну — книгу г-жи Necker de Saussure — *L'education progressive ou etude du cours de la vie* (Т. I—II. 1828—1838). В 1851 г. появляется книга Лебиша (Labisch) — История развития души ребенка. В 1856 г. появляется новая книга о детской душе, имевшая большой успех и принадлежавшая опять же врачу — Сигизмунду (Sigmund), под заглавием — *Kind und Welt* (Дитя и мир). В 1859 г. Кусмауль (Kusmaul) издает свои — *Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen*, несколько позже (в 1867 г.) появилась книга Алтмиллера (Altmüller) — *Ueber die Entwicklung der Seele des Kindes*. В конце семидесятых годов появился этюд Чарльза Дарвина (Ch. Darwin — *A biographical Sketch of an Infant*), поднявший интерес к детству среди естествоиспытателей. И доныне проблемы психической эволюции оказывают большое влияние на постановку и решение различных вопросов, связанных с детством, — и в этом отношении работа Дарвина имела свое значение. Тогда же, в конце семидесятых годов, русский психиатр И. А. Сикорский опубликовал свое исследование об утомлении у детей. В 1881 году появляется знаменитая книга Фирордта (Vierordt — *Physiologie des Kindesalters*), создавшая эпоху в изучении организма ребенка, а в следующем, 1882 году появился труд другого физиолога Прейера (Preyer — *Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren*), начавший новую эпоху в изучении души ребенка.

12

Книга Прейера, примыкавшая к упомянутым выше работам, имела действительно огромное влияние на развитие психологии детства, точнее говоря — с нее собственно и начинается свое существование психология детства, как особая наука. Причина этого лежит прежде всего в методе Прейера: здесь впервые были заложены основы научной методики в изучении детства, впервые был дан образец собирания научно пригодного материала. С другой стороны, книга Прейера имела высокую ценность и в том отношении,

что она пыталась дать систематический обзор развития всех психических сил ребенка. В книге своей Прейер проявил большое психологическое чутье— и в этом смысле она не утратила и доныне своего значения. В связи с этим уместно упомянуть, что и в наше время психология детства имеет в своем распоряжении очень небольшой точный и научно пригодный материал. После классических наблюдений Прейера научную ценность представляют наблюдения г-жи Шинн (S h i n n — Notes on the Development of a Child. 1.1893—1899. II. Development of the Senses. 1907), супругов К. и В. Штерн (K. u. W. Stern— I. Die Kindersprache. II. Erinnerung, Aussage und Lüge in der fr'uhen Kindheit, а также очень ценный материал в книге W. Stern'a— Psychologie der friihen Kindheit. 2 изд.). Упомянем также о наблюдениях Меджора (Major— First Steps in Mental Growth. New York. 1906), Скупина (E. u. G. Scupin— Bubi erste Kindheit. 1907. Bubi im 4—6 Lebensjahre. 1910), Крамосселя (C g a-maussel— Le premier eveil de Penfant. Paris. 1911), Дикса (Dix — Korperliche und geistige Entwicklung eines Kindes: I. Instinktbewegungen. 1911. II. Die Sinne. 1912. III. Vorstellen und Handeln. 1914). Вот собственно и все ценное, чем располагает психология детства в качестве точного и научно пригодного материала<sup>1</sup>. Известную ценность имеют, конечно, и всякого рода автобиографии и исповеди, в которых часто сообщается очень интересный материал; кое-чем психолог может воспользоваться и в художественных произведениях, посвященных детству. Но все это, к сожалению, страдает тем недостатком, что не дает точных хронологических указаний, а затем всегда внушает подозрение, что ради картинности изложения авторы могут допустить много неточностей и даже выдумок. Тем не менее, скудость материала заставляет психологов пользоваться даже и недостаточно проверенным материалом, что делает особенно сложным вопрос о методологии нашей науки.

Но вернемся к историческому развитию психологии детства.

После появления книги Прейера интерес к психологии детства заметно поднимается. В Америке начинается плодотворная деятельность известного организатора педологических исследований — Стенли Холла (H a l l), появляются дневники г-жи Шинн, выступает один из творцов современной психологии детства— Болдвин (Baldwin). В Англии появилась чрезвычайно ценная книга Селли (Sully) — Этюды по

--

<sup>1</sup> Недавно вышла четвертым изданием книга-хрестоматия, в которой собран материал по психологии ребенка (G. Baumer и Lili Droscher— Von der Kinderseele. 1921),— но книга эта не имеет никакого научного значения вследствие своей не критичности в подборе материала.

психологии детства. Но новую эру в развитии нашей науки составили труды Карла Гросса (K. G r o s s), занявшегося изучением игр. Сначала появилась его книга, посвященная играм животных (*Die Spiele der Tiere*), а затем вышла в свет вторая его замечательная книга, посвященная играм людей (*Die Spiele der Menschen*). Эти книги Гросса, равно как и его лекции о душевной жизни ребенка (*Das Seelenleben des Kindes. Ausgewahlte Vorlesungen*. Ныне вышло пятое издание) выдвинули биологическое понимание детства, которое очень прочно утвердилось в современной психологии детства. Книги Гросса имели основополагающее значение, так как в них впервые с полной ясностью и определенностью обрисовывалось своеобразие детства, впервые намечалось учение о детстве, как замкнутой и самостоятельной фазе в развитии человека. Если до Гросса психология детства представляла теоретический интерес лишь в связи с проблемами генетической психологии, проблемами психической эволюции (что и донныне еще сильно сказывается в нашей науке), то после трудов Гросса проблемы психологии детства приобрели самостоятельное теоретическое значение. Этим Гросс больше всего способствовал тому, что психология детства стала особой и самостоятельной наукой.

Рядом с Гроссом, как другой творец современной психологии детства, должен быть отмечен упомянутый выше Болдвин (James Mark Baldwin). Если Гроссу принадлежит честь установления биологического понимания детства, то Болдвину принадлежит неоценимая заслуга выяснения социально-психических условий развития души ребенка. В трудах Болдвина окончательно преодолевается одностороннее связывание проблем детства с вопросами психической эволюции; психология детства у Болдвина входит в ближайшую связь с социальной психологией. Из трудов Болдвина необходимо помянуть: 1. *Mental Development in the Child and the Race* — Психическое развитие индивидуума и человеческого рода (есть русский перевод); 2. *Social and Ethical Interpretation in Mental Development* — Психическое развитие с социологической и этической точки зрения (есть русский перевод); 3. *Thoughts and Things* — Мысли и вещи (V. I—III).

Если обратиться к современным трудам по психологии детства, то надо признать, что литература возрастает здесь чрезвычайно быстро. Среди французских авторов на первом месте должны мы поставить Бине (Binet), который был основателем в Париже (в 1898 г.) общества изучения души ребенка (*Societe libre pour l'etude psychologique de l'enfant*). Бине был выдающимся психологом и выдающимся организатором научных исследований. Выходивший под его редакцией журнал *Annee Psychologique* (ныне выходит под редакцией Pieron) является богатейшим «архивом» по психологии детства. Особенно ценны различные этюды Бине и его сотрудников

по изучению аномальных детей, — из этих именно работ и выросла у Бине идея «измерения интеллектуального уровня», сыгравшая такую огромную роль в изучении интеллектуальной жизни детей. Впервые Бине описал свой метод в статье — «Methodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux» (An. Psychol. V. 11.1905). Через три года в том же журнале он

14

напечатал новую редакцию вопросов, предлагавшихся при испытании; наконец, в 1911 г. (An. Psychol. V. 17,1911) Бине напечатал большой этюд, посвященный обзору литературы, возникшей в связи с предложенным им методом, а также указал новые модификации своего метода. В настоящее время существует отдельное издание этой работы Бине, приспособленное для производства исследований по его методу — A. B i n e t et T h. S i m o n — La mesure du developpement de l'intelligence chez les jeunes enfants. Paris. 1917<sup>2</sup>.

Бине принадлежит еще целый ряд работ по психологии детства. Из них помянем прежде всего замечательную его книгу— L'etude experimentale de l'intelligence, которую можно назвать классическим трудом по «клинической психологии». В этой книге Бине излагает результаты своих исследований над двумя девочками в течение IV<sup>2</sup> лет. Очень ценна и другая его книжка — Новые идеи о детях (есть русский перевод). О других, более специальных его работах придется нам не раз вспоминать в дальнейшем.

Из других французских авторов должно еще помянуть Клапареда (C l a p a r e d e), написавшего прекрасную книгу — Экспериментальная педагогика и психология детства (есть русский перевод). Ему же принадлежит много отдельных статей в издаваемом им (вместе с Flournoy) журнале — Archives de Psychologie Упомянем еще Компейре (C o t - p a u g e), главная книга которого появилась давно в русском переводе (Умственное и нравственное развитие ребенка), Кеира (Q e u g a t — La logique des enfants, а также L'imagination et ses variete's chez l'enfant). Книги Пере (P e r e z — 1. Les trois premieres annees de l'enfant и 2. L'enfant de trois a sept ans — они переведены и на русский язык) не имеют большой ценности.

Из английской и американской литературы по психологии детства, кроме упомянутых выше работ Болдвина, Шинн, Селли и Холла, укажем еще на книги: Moore— The mental Development of a Child. New York. 1896; Chamberlain — The Child: a study in the Evolution of Man (есть русский перевод).

Немецкая литература по психологии детства очень богата. Не говоря о специальных журналах, в которых постоянно можно найти много работ по психологии ребенка, укажем на наиболее ценные книги. Упомянем прежде всего о вышедшей недавно вторым изданием книге Штерна (W. Stern— Psychologie der fruhen Kindheit. 1921), Книга эта ценна не только своими

идеями, но и богатым фактическим материалом (на русском языке имеется перевод 1-го издания). Упомянутые мной лекции Гросса о душевной жизни ребенка вышли ныне пятым изданием (на русском языке было два перевода разных изданий этой книги; один из них вышел под моей редакцией). Достойны упоминания еще книги Дирофа (D u r o f f — Ueber das Seelenleben des Kindes. 2 изд. 1911), Гауппа (G a u p p — Psychologie des Kindes. 4 изд. 1918 — есть старый русский перевод), Бюлера (K. Buhler— Die geistige

---

<sup>2</sup> Лучший обзор библиографии по этому вопросу и модификаций метода Бине можно найти в новой книге В. Штерна (Stern — Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen. 1920).

15

Entwicklung des Kindes. 2 изд. 1921), Клозе (K l o s e — Die Seele des Kindes, 1920), Коффка (Koffka— Die Grundlagen der seelischen Entwicklung. 1921). Из всех этих книг наибольшей ценностью обладают труды Штерна, Гросса и Бюлера. Не могу здесь не упомянуть о той литературе по психологии детской души, которая связана с известным направлением в современной психопатологии — именно со школой Фрейда (F r e u d). Известно, что школа Фрейда придает особое значение в психических заболеваниях тем «конфликтам» в детской душе, которые возникают в ней очень рано (по мысли этой школы — на сексуальной почве). Отсюда очень глубокий интерес всего этого течения к психологии детства. Мы будем иметь случай подробно коснуться «сексуального монизма» Фрейда в связи с тем анализом сексуальной психики у ребенка и там мы постараемся выделить правду и неправду в этом направлении, но сейчас укажем лишь на то, что этой школе психология детства обязана разработкой вопроса о сексуальной жизни ребенка. Кроме общей работы Фрейда о половом влечении, где Фрейд анализирует сексуальное развитие ребенка, укажем на его же этюд — Analyse d. Phobie eines 5-jährigen Kindes (Zeitschrift f. psycho-analyt. Forsch. I. 1909— был переведен на русский язык) и Hugo H e i l m u t h — Aus dem Seelenleben des Kindes. Eine psycho-analytische Studie. 1913<sup>3</sup>.

Что касается России, то надо признать, что интерес к проблемам детства в ней всегда был велик, особенно возрос он в последнее время. В России переводились решительно все ценные книги по психологии детства, в Москве издавалась, под общей редакцией Виноградова и Гром-баха, целая серия книг по вопросам детства (в этой серии и были изда-ны, между прочим, труды Болдвина). Были попытки издавать особый журнал, посвященный психологии детства — Психология и дитя — сколько мне известно, прекратившийся на втором году издания. За последние годы, насколько мне известно, выходило

несколько специальных журналов, посвященных проблемам детства. Из книг, посвященных детству, на первом месте надо поставить забытую, к сожалению, но выдающуюся книгу г-жи Конради— Исповедь матери, — где с чрезвычайным знанием дела, на основании непосредственного опыта описана история духовного созревания двоих детей. Хотя книга г-жи Конради имеет преимущественно педагогический характер, но и для психолога детства она имеет первостепенное значение. Очень высоко стоит известная книга проф. Лесгафта — Воспитание в семье и школе, — где находим знаменитую классификацию детских типов. В выходившей в Петербурге «Энциклопедии семейного воспитания» несколько выпусков было тоже посвящено психологии ребенка.

Изданный Педагогической Академией сборник статей под общим названием — Душевная жизнь ребенка — почти исключительно заключал в себе компилятивные статьи. Гораздо ценнее статьи, принадлежавшие перу г. Румянцева, печатавшиеся в «Вестнике Психоло-

--

<sup>3</sup> По вопросу о применении психоаналитического метода к детям см. энергические возражения Штерна против этого в специальной статье, посвященной этому вопросу, в *Ztschr. I. angew. Psychol.* В. VIII.

16

гии». Уже во время великой войны вышла в Москве книга прив.-доц. Корнилова — Психология ребенка<sup>4</sup>.

Не имея возможности дать в настоящих условиях полный библиографический обзор появившейся в России литературы по психологии детства, я думаю, что и отмеченные мной издания свидетельствуют о высоком интересе русских педагогических кругов, русского общества к душевному миру ребенка. Начиная с книги проф. Сикорского (Душа ребенка), выдержавшей два издания на русском и немецком языках, самостоятельная русская литература по психологии детства все время развивалась. Педологический институт в Петрограде, Институт в Москве, находившийся под руководством проф. Россолимо, Врачебно-Педагогический Институт, созданный проф. Сикорским в Киеве, — таковы были научные учреждения, посвященные специально детству. Два института дошкольного воспитания (в Петрограде и Киеве) имели специальные кафедры по психологии детства. Все это свидетельствовало и раньше о нараставшем интересе к душевному миру ребенка, — и в полной связи с этим стоит то обстоятельство, что на русский язык было переведено все ценное из литературы по психологии детства<sup>5</sup>. Меньше всего повезло в России собранию точного и научно пригодного материала. Заслуживают быть отмеченными лишь дневник г-жи Гавриловой, изданный в Москве, да —



Записки матери — г-жи Кричевской. В связи с великой войной появилось несколько статей и книг, посвященных вопросу о влиянии войны на детей. Отмечу сборник статей, изданный Киевским Фребелевским Обществом под моей редакцией, — Война и дети. Была подготовлена к печати книга А. В. Владимирского о пробуждении половой жизни у детей, а также моя книга — Роль семьи в жизни ребенка, — но появились ли они в печати, не имею точных сведений<sup>6</sup>.

Участие врачей и естествоиспытателей в разработке проблем детства оказало несомненное влияние на основные тенденции нашей науки, которая долгое время развивалась в связи с проблемами генетической психологии, проблемами психической эволюции. Недавно вышедшая книга Бюлера — *Die geisige Entwicklung des Kindes* стоит всецело на этой точке зрения и может служить лучшим образцом этого течения в психологии детства<sup>7</sup>. Кульминационным пунктом его следует считать деятельность Ст. Холла, стремившегося приложить к психи-

--

<sup>4</sup> В целом ряде педагогических журналов (Вестник Воспитания, Русская Школа и др.), иногда в других журналах (Вестник Психологии, Вопросы Философии и Психологии) было помещено много статей по общим и специальным вопросам психологии детства. Напомним также о труде г-жи Манасеиной, о работах А. В. Владимирского.

<sup>5</sup> Остались непереуведенными дневники г-жи Шинн, хотя они и были намечены к переводу в серии книг, издававшихся под ред. П. Н. Виноградова и Громбаха.

<sup>6</sup> В книге моей — Введение в педагогику, — давно имеющей появиться на свет (в Киеве), несколько глав посвящено тоже проблемам детства.

<sup>7</sup> Тщательный и глубокий анализ вопросов, возникающих для психологии детства при сближении ее с учением о психической эволюции, дает К о f f k а в своей интересной книге — *Die Grundlagen der psychischen Entwicklung. Eine Einfuhrung in die Kinderpsychologie*. 1921.

17

ческой эволюции биогенетический закон. И все же это течение потеряло свое руководящее значение — хотя проблемы, им выдвинутые, еще не нашли своего разрешения, хотя его влияние сказывается донныне в отдельных трудах. Книги Гроса, внешне столь примыкавшие к этому течению, развивавшие биологическое понимание детства, положили тем не менее начало новому плодотворному течению в психологии детства. Это новое течение изучает детство, как таковое; сосредоточивая свое внимание на внутреннем мире ребенка, оно ищет разгадки психического своеобразия детства в нем самом, и в этом смысле оно впервые обосновало самостоятельность психологии детства,

как науки. Детство, по взгляду Гросса, есть особая фаза в развитии человека, имеющая свои особые задачи, свое место в созревании личности; биологическая неустранимость детства придает ему внутреннюю целесообразность и законченность. Развитие психологии детства в направлении, указанном Гроссом, во многом перешло те границы, в каких намечалось Гроссом изучение детства, но основная идея, одушевляющая построения Гросса — сознание внутренней закономерности, органичности в соотношении психических сил у ребенка, отчетливое сознание действительного психического своеобразия детства — это остается в современной психологии детства доминирующим фактором ее развития.

Меньший успех в нашей науке имело то направление, создателем и главным выразителем которого явился американский психолог Болдвин. Слабое влияние его идей можно видеть хотя бы в том, что в новейших лучших трудах по психологии детства — Гросса, Штерна, Бюлера — нет никаких указаний на идеи Болдвина (если не считать нескольких замечаний Гросса, который, видимо, знает труды Болдвина, но ценит их совсем не в тех частях, в каких они относятся к душевной жизни ребенка). Конечно, это объясняется слабым развитием и некоторой непопулярностью социальной психологии вообще, — но все же слабое влияние идей Болдвина, который связывает проблемы психологии детства и социальной психологии, печально влияет на развитие нашей науки. При изложении учения Болдвина мы убедимся, что оно имеет фундаментальное значение для понимания развития душевной жизни ребенка<sup>8</sup>. В связи с вопросом о различных течениях в психологии детства я хотел бы коснуться вопроса о ее месте в системе психологического знания. Психология разрослась в целый организм знания, представляя из себя систему наук, — но законченной классификации психологических дисциплин мы еще не имеем. Это связано прежде всего с тем, что вновь отделяющиеся психологические дисциплины не вполне еще ясны в их методологическом своеобразии, в их связи с другими психологическими науками. Чтобы привести яркий пример этого, позволю себе маленькое уклонение в сторону и укажу на неопределенность в характеристике педагогической психологии. Право на существование этой науки признается решительно всеми, но пред-

--

<sup>8</sup> В своем этюде — О социальном воспитании, — вышедшем, насколько мне известно, в нескольких изданиях (в Москве и в Киеве), я имел уже случай изложить идеи Болдвина.

мет ее и донныне определяется различными авторами различно. Если отбросить те построения педагогической психологии, в которых она являлась ничем

иным, как только сочетанием фактов общей психологии и педагогических выводов из них<sup>9</sup> — в силу чего педагогическая психология не может быть названа особой наукой, — то надо отметить следующие толкования ее. Чаще всего встречается понимание педагогической психологии, как науки, примыкающей к психологии детства, но освещающей тот же материал с «педагогической точки зрения». В этом духе написана популярная в Германии книга Яна (Jahn— Psychologie als p'adagogische Grundwissenschaft. 6 изд.), очень распространенная в России книга прив.-доц. М. М. Рубинштейна (Педагогическая психология). Другие авторы ориентируют педагогическую психологию на дифференциальную психологию—к таким принадлежит новая книга по педагогической психологии, принадлежащая Грунвальду (Grunwald— Pa'dagogische Psychologie. 1921), — к этому же направлению примыкает отчасти Каптерев (Педагогическая психология). В своих лекциях по педагогической психологии и в этюдах, посвященных ее проблемам, я давно уже связываю педагогическую психологию с социальной психологией, видя задачу педагогической психологии в изучении психологии педагогического процесса, как особой формы социального взаимодействия. В соответствии с этим в систему педагогической психологии впервые вводится анализ «педагогической среды», как социально-психического предусловия педагогического процесса.

Уже из этих беглых замечаний о педагогической психологии ясно, как трудно в наше время построить систему психологического знания и указать в ней место психологии детства.<sup>1</sup>Для тех, кто связывает психологию детства с вопросами психической эволюции, она входит в состав более общей дисциплины — генетической психологии, или, как ныне иногда ее называют более узко, — «психологией развития» (Entwicklungspsychologie). Болдвин, как мы видели, сближает психологию детства с социальной психологией, так как основное условие развития детской души заключается в социально-психической среде, в которой она развивается. Наконец, в психологии детства давно уже было сближение с дифференциальной психологией, так как в детстве с самого начала видели некоторые вариации общего психического уклада. Последняя точка зрения представляется мне принципиально верной. Задача психологии детства заключается в изучении психического своеобразия детства, — и уже одно это определение приближает нашу науку к дифференциальной психологии, которая и имеет в виду уяснение типических вариаций, наблюдаемых в конкретных проявлениях душевной жизни. «Детство» образует некоторую «натуральную группу»<sup>10</sup>, рядом с которой можно было бы поставить такие натуральные группы, как «психическая зрелость»,

<sup>9</sup> Примером таких построений может служить книга Селли (Sully) по психологии, названная в новом русском переводе — Педагогическая психология.

<sup>10</sup> Учение о «натуральных группах» очень хорошо намечено Мюнстербергом в его книге о психотехнике (M unsterberg— Grundzuge der Psychotechnik. 1920).

19

«старость». То, что последние группы еще не выделились, как предмет особого изучения, связано с тем, что ими мало занимались и мало обращали внимания на черты их психического своеобразия. В группу дифференциальной психологии входят и такие, все более обособляющиеся области психологического знания, как сексуальная психология, как психология женщины, довольно недурно уже разработанная.

Не мотивируя во всех частях той классификации психологических дисциплин, которой я придерживаюсь, позволю себе ее привести, чтобы указать место психологии детства.

I. Теоретические науки о душе

A. человека

a. Психология отдельного человека

- 1) Общая психология (с подразделениями: физиологическая психология, экспериментальная психология)
- 2) Генетическая психология
- 3) Психопатология
- 4) Дифференциальная психология (куда входит как особая наука)
- 5) Психология детства
- 6) Индивидуальная психология (характерология)

Б. Психология социально- 1) Общая

психических явления

социальная психология

- 2) Педагогическая психология
- 3) Экономическая психология
- 4) Психология языковая (Sprachpsychologie)
- 5) Психология правовой жизни
- 6) Религиозная психология
- 7) Психология моральной жизни

В. Науки о психической жизни других живых существ

- 1) Зоопсихология 2) Фитопсихология (?)

П. Прикладные науки о душе

- 1) Психотехника (прикладная психология)

В настоящей вступительной главе мы должны еще коснуться вопроса о методах психологии детства.

Конечно, для психологии детства сохраняет свою силу то, что имеет значение для общей психологии, т. е. что главным методом должно быть самонаблюдение. Но в каком смысле это приложимо к психологии детства? Дети имеют так мало интереса к самим себе, к

20

своей внутренней жизни, способность различения и анализа — в отношении к миру внутренней жизни — еще настолько слабо развита у них, наконец, умение точно формулировать и ясно выражать свои переживания тоже так еще слабо у них, — что пользоваться самонаблюдением детей совершенно невозможно. Конечно, мы, взрослые, сохраняем в своей памяти те или иные воспоминания из нашего детства, которые позволяют нам, с большим или меньшим успехом, проникать в душевный мир ребенка. Но, во-первых, наши воспоминания очень отрывочны и неполны: мы будем иметь случай подробно говорить об этом при изучении работы памяти у ребенка. Неполнота, отрывочность наших воспоминаний делают их очень ненадежными руководителями при анализе души ребенка. Но еще важнее этой количественной скудости воспоминаний их слабая качественная пригодность: воспоминания наши не только недостаточно полны, но в них очень часто встречаются существенные изменения. По известному выражению Пушкина:

Все мгновенно, все пройдет:

Что пройдет, то будет мило.

Наша память редко сохраняет тяжелые и неприятные переживания, точно стремится отодвинуть их в глубину души, — и наоборот, то, что сохраняет наша память обыкновенно носит черты несомненного смягчения и ослабления «острых углов». Вместе с тем на наши воспоминания оказывает большое влияние отдаленность тех событий, о которых мы вспоминаем: чем позже мы вспоминаем те или иные факты, чем больше мы отодвигаемся от них, тем больше меняется наше понимание их, меняется наша психическая «установка», имеющая столь большое влияние на содержание всплывающих у нас воспоминаний<sup>11</sup>. Подобно тому, как далеко отстоящие предметы кажутся нам во многом иными, чем при близком их восприятии, — и психическая «удаленность» значительно меняет то, что мы воспринимаем внутренним взором, т. е. наши воспоминания<sup>12</sup>. Из этого ясно, что те остатки самонаблюдения, которые в виде воспоминаний сохраняются в душе от нашего детства, не могут служить нам в качестве основного материала при построении психологии детства. Тем существеннее значение воспоминаний детства в другом отношении: они имеют очень глубокое влияние на наше понимание

детства, развивая в нас непосредственное, интуитивное вживание в душевный мир ребенка. Не сообщая нам точного материала, будучи неполными и отрывочными, наши воспоминания из времени детства сохраняют в нас способность конгениальной отзывчивости на то, что переживают наблюдаемые нами дети. Благодаря именно им и развиваемому ими интуитивному пониманию детской души внешнее наблюдение и получает свою научную ценность в психологии детства. Надо, впрочем, отметить, что

--

<sup>11</sup> О роли «установки» в содержании всплывающих образов см. книгу K o f f k a — Zur Analyse der Vorstellungen.

<sup>12</sup> См. интересный этюд Бервальда — Gesetze der psychischen Distanz.

21

и в общей психологии роль «самонаблюдения» главным образом заключается тоже в том, что оно делает возможным и плодотворным внешнее наблюдение, открывая нам внутренний смысл наблюдаемых фактов и делая для нас возможным «вчувствование» (Einfühlung) в чужую душевную жизнь.

Таким образом, основным методом психологии детства является внешнее наблюдение детей. Следить за развитием ребенка с первых дней его жизни, отмечать появление новых сторон в его реакциях, в его понимании окружающих, в его самостоятельных движениях — следить за развитием каждой психической функции и за их взаимоотношением — вот задача внешнего наблюдения. Эта задача еще так мало, так слабо разрешена! Дело в том, что систематические наблюдения возможны только за своими собственными детьми, когда наблюдатель естественно всегда близок к детям, знает их с первых дней жизни. Но именно это обстоятельство и ослабляет ценность наблюдений, так как они ограничены небольшим материалом. Индивидуальные особенности ребенка нередко принимаются за типичные, случайные явления возводятся в закон, — а тот естественный корректив, который мог бы быть дан сравнением данного ребенка с другими, отсутствует. Не следует забывать, что наше внимание к новым явлениям всегда регулируется нашим пониманием прежнего нашего опыта, — т. е. говоря психологическим языком, регулируется нашими ап-перцепциями. Перед нами проходят существеннейшие факты, мы их наблюдаем, — но если мы их апперцепируем «неправильно», т. е. не улавливаем их своеобразия, то наши наблюдения теряют свою ценность.

Выделять толкование наблюдений в особый метод, как это делает Бюлер<sup>13</sup>, конечно, решительно невозможно: «чистые» наблюдения, в которые не входил бы ни один гран наших толкований, неосуществимы — мы всегда апперцепируем, т. е. сознаем наши восприятия в свете тех или иных образов,

идей, настроений, замыслов. Можно и должно стремиться к возможно более «точному» описанию фактов, но недаром современная экспериментальная психология, опирающаяся на так называемые «протоколы», т. е. записи (со стороны лиц, над которыми производится опыт) того, что было в сознании, требует, чтобы опыты производились над лицами, хорошо знающими психологию. Этим путем хотят избежать некритического употребления терминов при описании фактов, — и это верно в том смысле, что во всякое «описание» факта неизбежно входит его толкование. Вот почему лица, знакомые хорошо с психологией, могут с наибольшим успехом избежать грубых ошибок при описании фактов... Штерн<sup>14</sup> требует, чтобы и при наблюдениях над детьми эти наблюдения производились людьми, психологически образованными. Это, конечно, хорошо, но все же не гарантирует полной достоверности материала. Позволю себе указать на то, что даже у таких первоклассных психологов, как Бине (в его работе — *L'etude experimentale de l'intelligence*), как Штерн (в работе —

--

<sup>13</sup> В и i h 1 e. г — *Die geistige Entwicklung des Kindes*. 2-е изд. S. 57.

<sup>14</sup> S t e r n — *Psychologie der fruhen Kindheit*. 2-е изд. S. 8.

22

*Erinnerung, Aussage und Luge in der fr'uhen Kindheit*), мы встречаем ошибочные толкования сообщаемых ими фактов<sup>15</sup>.

При всем том внешнее наблюдение остается единственным методом изучения душевной жизни ребенка. Конечно, и в отношении к детям применим эксперимент; так, один английский ученый применял экспериментальный метод в отношении шестимесячного ребенка при изучении различения цветов у детей<sup>16</sup>. По движениям детей, по их реакции мы можем судить о тех или иных психических процессах. Среди вспомогательных приемов наблюдения особенно надо отметить изучение мимики детей. Физиогномический метод, как один из вариантов наблюдения имеет большое значение в психологии детства, — и в этом смысле очень жалко, что все дневники, которыми приходится пользоваться, не снабжены в обилии фотографическими снимками тех детей, над которыми производилось наблюдение<sup>17</sup>.

Мы познакомились с историческим развитием психологии детства, с ее местом в системе психологического знания, с ее методами. Прежде чем мы войдем *in medias res* — в изучение психической жизни ребенка, — мы должны остановиться на основных принципах современного понимания детства. Эти принципы слишком часто остаются без влияния на анализ отдельных процессов у ребенка, — к сожалению, это так. Мы делаем попытку в настоящей книге подвести итоги научного изучения детской души, связать их с общими

принципами и приблизиться, таким образом, к синтетическому пониманию детства, — но, к сожалению, это еще слишком трудно, еще не настало для этого время. Не мало затруднений лежит и в том, что на каждом шагу приходится иметь дело с крупными разногласиями в общей психологии, обойти которые нет никакой возможности. Хотя основной замысел настоящей книги не мог быть выполнен до конца, но все же я надеюсь, что самые основы синтетического понимания детства намечены здесь с достаточной ясностью...

<sup>15</sup> О Бине см. мой этюд — По поводу работы Бине о памяти; что касается Штерна, он ошибочно толкует факты, касающиеся лжи у его детей.

<sup>16</sup> W o o l l e y — Some experiments on the color perception of an infant. Psychol. Rev. 1909. Этот метод впервые был указан Болдвином в его труде, посвященном психологии детства.

<sup>17</sup> В своей прекрасно разработанной методике ведения дневников при наблюдении над детьми Штерн (Psychologie der fruhen Kindheit. S. 12—14), к сожалению, совершенно не упоминает об этом.

## ГЛАВА II.

*Обычное понимание детства, его ошибки. Проблема детских игр, обычное их понимание. Теория Шиллера, теория Спенсера. Теория «отдыха». Учение Гросса об игре и его новейшие модификации. Роль фантазии в игре. Сущность фантазии. Понятие «сферы игры». Внутренние корни игры.*

Мы все были детьми, мы всегда окружены детьми. Воспоминания из собственного детства, непосредственное восприятие детей, нас окружающих, — все это, конечно, вводит нас в душевную жизнь ребенка, но не настолько, чтобы мы могли разобраться в особенностях детства. Мы почти всегда грешим упрощением загадки детства — как раз потому, что слишком много имеем дела с детьми: нам часто кажется, что мы вполне понимаем душу ребенка — в то время как в действительности мы очень плохо разбираемся в ней. Если Гамлет прав в своих иронических замечаниях, что играть на человеческой душе без подготовки можно еще с меньшим правом, чем это возможно в отношении игры на флейте, — то во сколько раз более прав он, если отнести его мысль к детству! Если по известному выражению «чужая душа — потемки», то во сколько раз темнее и загадочнее детская душа — с ее несложившимся характером, с отсутствием в ней внутреннего единства, с типичной для детства пестротой и разбросанностью во все стороны интересов и устремлений! А между тем нам почти всегда кажется, что мы хорошо понимаем детскую душу, что от нас не закрыто ни одно движение в ней... Как часто и горько мы обманываемся в этом, и как много от этого страдают наши дети!

Основная наша ошибка в отношении детей заключается в том, что мы считаем детскую душу решительно и во всем схожей с нашей, исходим из мысли, что в



детской душе имеют место те же психические движения, что и у нас, — только еще неразвитые, слабые. Детская душа, с этой точки зрения — это душа взрослых в миниатюре, это ранняя стадия в ее развитии. Различие между душой ребенка и взрослого имеет, согласно этому популярному взгляду, количественный, а не качественный характер. Отдельные психические движения у них слабы, другие едва лишь намечены, соотношение психических сил благодаря этому несколько иное, чем у нас, — но общий психический склад у нас тот же, что у детей... Но неужели слабое и недостаточное развитие некоторых психических функций создает своеобразие детства? Достаточно сравнить с нормальными детьми тех психически отсталых взрослых, у которых недоразвиты или слабо развиты какие-

24

либо психические силы, чтобы убедиться в том, что своеобразие детства в очень малой степени создается психическим недоразвитием. Психический инфантилизм у взрослых сближает их с детьми, но совсем не превращает их в настоящих детей, у которых слабое развитие некоторых психических функций является не причиной, а следствием присущего им своеобразия.

Достаточно вдуматься в это своеобразие психического мира ребенка, чтобы почувствовать в нем проблему. В самом деле: все наши соседи в мире животных проходят очень быстро свое детство, которое у них всецело определяется чистой логикой развития, переходом от низших ступеней к высшим. Но у людей детство (беря его в широком смысле) занимает необычайно большое место. Каков же смысл детства, какова его функция в созревании человека? Очевидно, продолжительность детства может быть понята лишь в том случае, если детство, как таковое, имеет какую-то особую функцию. Не может быть случайным то, что человек должен прожить четверть своей жизни, чтобы стать вполне самостоятельным, — общие принципы нашего миропонимания не позволяют нам глядеть на эту чрезвычайную продолжительность детства, как на явление случайное. Если бы детство было лишь необходимой для созревания наших сил ступенью к самостоятельному существованию, мы должны были бы ожидать, что этот процесс во всяком случае будет столь же быстрым и кратким, как, например, у высших животных. Мы будем иметь случай убедиться, что целый ряд функций развивается у ребенка очень быстро. Что же задерживает общее развитие ребенка? Совершенно ясно а priori, что чисто биологическое понимание детства, видящее в нем раннюю стадию в развитии человека, не может объяснить продолжительности детства, а следовательно не может ввести нас в своеобразие детства.

Чем внутренне заполнено детство? Может быть, разгадка детства может быть найдена при анализе того, чем заняты дети? Но первые ступени детства почти исключительно заполнены игрой. Мы глядим на игры, как на пустое занятие, смысл которого заключается в том, чтобы «убить время». «Чем бы дитя не тешилось, лишь бы не плакало», говорим мы, радуясь, что дети играют целый день, — ибо что бы делали дети, если бы их не увлекала так игра? Соответственно такому взгляду на игры, внутреннее содержание детства лишено какого бы то ни было смысла. Итак, — детство человека продолжительно, а в то же время ничем не заполнено. То созревание физических и психических сил, которое само по себе не требует большой продолжительности детства, еще менее может сделать нам понятным, почему детство заполнено играми, т. е. бесцельными и бессмысленными с первого взгляда действиями.

Проблема игры у детей сыграла в развитии нашего понимания детства особенно важную роль: на разрешении именно этой проблемы и добилась современная психология детства понимания душевной жизни ребенка. Анализ детской игры бросил неожиданный свет на самые существенные стороны детства и действительно ввел нас во внутренний мир ребенка, в своеобразие детства. Если не все в этой области

25

закончено и в наши дни, то все же главные трудности преодолены. Не входя в слишком большие подробности, остановимся, однако, на существенных моментах в понимании детской игры в современной психологии детства.

Обычный взгляд на игры детей может быть выражен так: дети играют все время потому, что у них нет никакого серьезного дела, играют для того, чтобы заполнить чем-нибудь время. Впервые немецкий поэт и философ Шиллер<sup>1</sup> взглянул серьезнее на игры детей: в своих знаменитых «Письмах об эстетическом воспитании» (1795 г.). Шиллер связывает переживания игры с эстетической жизнью в человеке. Это сближение игры с эстетической сферой было у Шиллера философски очень углублено и было связано с его своеобразным учением о свободе. «Человек должен только играть с красотой, — говорит Шиллер, — но он должен только с красотой играть. Только тогда, когда человек играет, он является человеком в полном смысле слова, — и он может играть только тогда, когда он является вполне человеком». В этой формуле Шиллера впервые явление игры было связано с духовной сущностью человека, с высшей жизнью в нем: для Шиллера мир прекрасного открывается нам лишь тогда, когда мы поднимаемся над нашими потребностями, выходим из-под власти необходимости; но то же самое характерно и для явлений игры. «Животное работает, — говорит он в одном месте, касаясь вопроса о том, что и

перед животными отчасти открыта перспектива свободы, — когда движущей силой его деятельности является неудовлетворенная потребность, и оно играет, если движущей силой является избыток сил».

Шиллер лишь мельком касался проблемы игры, но все, что он говорит о ней, очень глубоко. Его учение о *Scheinbewusstsein*, сближение игры и эстетических переживаний, как форм «незаинтересованного наслаждения», т. е. не приносящего никакой прямой выгоды, — были гениальными интуициями, блестящими идеями, которые предстояло развить будущему. Сближение игры и эстетических переживаний в их субъективной стороне, в их психо-физиологических условиях и, наконец, в их объекте — все это было связано у Шиллера с его антропологическими принципами, с его учением о природе человека, с его учением о свободе. У различных авторов все эти мотивы развивались затем независимо один от другого — и лишь в наши дни совершенно ясно, как философски глубока была основная идея Шиллера.

Уже во второй половине XIX века идеи Шиллера частично воспроизвел и развил известный английский философ Герберт Спенсер. Спенсер сохраняет сближение игры и эстетической сферы, но наибольшее развитие получил у него другой момент в теории Шиллера — именно учение о психо-физиологических условиях игры. Игра биологически совершенно бесполезна и бесцельна, согласно Спенсеру, — она возникает там, где серьезная жизненная деятельность не нужна или не может иметь места. Причина игры — как у животных, так и у людей —

--

<sup>1</sup> Хороший обзор истории проблемы игры в психологической и педагогической литературе дает Колодца в своей книге «Психология и педагогика детской игры».

26

лежит в том, что в организме скопляется энергия, оставшаяся непотребленной: эта энергия ищет своего выхода хотя бы в бесцельной деятельности. Как видим, по Спенсеру, игры всецело вмещаются в сферу импульсивной активности, т. е. являются рязрядом накопившейся энергии. Самая форма деятельности во время игры определяется подражанием или — как это говорит лучше Болдвин — самоподражанием: во время игры мы выполняем какие-либо движения, сходные с теми, какие мы выполняли при серьезной работе, при настоящей жизненной деятельности. Явления игры особенно ясны у высших животных и у человека, где удовлетворение потребностей происходит легче и скорее, чем у низших.

Нельзя отрицать тех фактов, на которые указывает Спенсер: весь вопрос заключается в том, помогает ли его теория проникнуть в «сущность» игры, или

же она касается лишь поверхности изучаемого явления. Если мы долго сидим в одном и том же положении, мы чувствуем потребность движения: скопившаяся в нас энергия ищет своего выхода, мы совершаем движения без всякой цели — только ради самих движений. Таким образом, бесспорно то, что некоторые игры покоятся на том «разряде» скопившейся энергии, о котором говорит Спенсер. Но разве игры всегда возникают в таких условиях? Не только дети, но и взрослые часто играют не за счет неизрасходованной энергии, а за счет «основной» жизненной энергии, — и это лучше всего показывает, что движущей силой в играх является вовсе не потребность истратить лишнюю энергию (что имеет часто место лишь в начале игры), а какой-то иной фактор. Сколько случаев можно найти в жизни, когда у человека решительно нет никакой «лишней» энергии, ибо у него не хватает энергии на самую необходимую деятельность, — но игра его влечет к себе. Не должны ли мы вместе с тем сказать порой как раз обратное тому, что говорит Спенсер, что игра является источником сил, а не растратой их? Конечно, процесс игры связан с тратой энергии, но не является ли игра в то же время возбудителем и источником новой психофизической энергии? Мы увидим дальше, что этот момент лег в основу другой теории игры («теории отдыха»).

В теории Спенсера содержание игр не только не имеет никакого значения, но является просто «самоподражанием», воспроизведением каких-либо движений, связанных с серьезной деятельностью нашей. Этим совершенно отсекается интимная связь игры с нашим внутренним миром, игра лишается всякого психологического характера, оставаясь лишь психо-физиологическим явлением. Сближение игры с искусством не поднимает игру до высокой содержательности искусства, как это было у Шиллера, а наоборот понижает эстетические переживания до низкого уровня импульсивной активности, что мы и видим в современных психо-физиологических теориях эстетической жизни в нас. Вот почему теория Спенсера не только не приближает нас к пониманию явлений игры, но скорее отодвигает нас от этого, ибо зачеркивает совершенно всю психологическую сторону вопроса, в которой как раз и таятся самые существенные для нас моменты<sup>2</sup>.

--

Та модификация теории Спенсера, которую мы находим у Карра (С а г г — The 27

Совсем другую сторону в явлениях игры выдвигает теория «активного отдыха», созданная Шаллером, Лацарусом и Штейн-тале мГСогласно этой теории, кроме пассивного отдыха, который мы имеем во сне, мы имеем нужду еще в активном отдыхе, т. е. в такой деятельности, которая была бы свободна от всего того угрюмого и тягостного, что связано с работой. В нашей жизненной

деятельности наша работа всегда связана с сознанием необходимости, с сознанием подневольности и подчиненности суровым законам действительности. Утомляясь от работы, мы нуждаемся не только в психофизиологическом, но и в чисто психическом отдыхе, т. е. в возможности действовать, будучи свободными от угрюмой жизненной необходимости, нас охватывающей со всех сторон. Психический отдых только и может быть реализован в активности (а не во сне), но эта активность должна развиваться на психическом просторе: это и дает нам игра — в противовес работе. В игре мы активны, но мы отдыхаем, т. е. совершенно не стеснены в нашей активности, и это именно и освежает нас. Вот отчего мы нуждаемся в игре и тогда, когда у нас никакого запаса энергии нет; для того чтобы психически «рассеяться», мы можем играть, даже утомляясь. Физическое утомление не устраняет глубокого психического отдыха, не устраняет подлинного освежения сил.

Эта теория игры, как «активного отдыха» подтверждается целым рядом фактов из жизни взрослых. Мы будем иметь дальше случай развить ту мысль, что у взрослых игра занимает не меньшее место, чем у детей, но в том-то и дело, что функция игры у взрослых совсем иная, чем у детей. Один американский автор считает возможным говорить о различии игры в различные периоды детства<sup>3</sup>, но если это даже и преувеличено, то несомненно, что общая функция игры во время детства глубоко отлична от функции игры взрослых. Изложенная выше теория (Шаллера, Лацаруса и Штейнталя) удачно, на мой взгляд, характеризует функцию игры у взрослых — но только у них. У детей игра, конечно, не является формой активного отдыха: если и дети знают свою серьезную жизненную работу, то как раз детской игре, как это указывают многие авторы<sup>4</sup>, присущ тот же характер серьезности, какой отмечен и труд. В этом смысле игра для детей не могла бы принести никакого психического отдыха, если бы они в нем нуждались, ибо дети играют с той же серьезностью, с какой они и работают. Неприложимость характеристики игры в разбираемой теории к детским играм хорошо показывает, что не следует сливать вопроса о функции игры с вопросом о сущности игры. Совершенно ясно, что понятие игры должно охватывать и игру детей и

--

survival values of play. 1902), очень приближается к теории Гросса, излагаемой нами далее. О теории Карра подробности см. у Гросса (K. Gross — *Das Seelenleben des Kindes*. 5-е изд. S. 62—65).

<sup>3</sup> G u l i c k — Some psychological aspects of muscular exercise (*Popular Science Monthly*. 1898. X). В этой работе детство делится, в связи с развитием игр, на следующие периоды: 1) 1—3 лет, 2) 3—7 лет, 3) 7—12 лет, 4) 12—17 лет, 5) 17—23 лет.

<sup>4</sup> «Детская игра, — писал, например, Фребель, — совсем чужда игривости — она полна для ребенка высокой серьезности и глубокого значения». Интересны также замечания об этом Гроса (op. cit. S. 57).

28

игру взрослых, хотя функция игры в обоих случаях может быть совершенно различной.

Если у Спенсера игры являются бесцельными, то в разбираемой теории игры как «активного отдыха», они не являются бесцельными, а имеют определенную психо-физиологическую функцию. То, что определение этой цели оказалось узким, что оно не может быть приложено к детским играм, не понижает методологической ценности теории. Перед нами возникает поэтому вопрос о функции игры у детей — или, как мы формулировали это раньше, — вопрос о «смысле» игры в детстве.

Впервые ответ на этот вопрос дает теория, развитая К. Гросом, который исходил из того факта, что игры служат средством для упраж-; нения различных физических и психических сил. Если наблюдать за играми молодых животных, за играми детей, то этот факт выступает с полной ясностью: игры всюду служат средством для упражнения и развития органов движения, органов чувств — особенно зрения, — а в то же время и для развития внимания, наблюдательности, часто и мышления. Для того чтобы мы могли пользоваться органами нашего тела, теми или иными психическими силами, нам присущими, необходимо, чтобы они были достаточно развитыми, необходимо, с другой стороны, чтобы мы научились владеть ими. То и другое предполагает поэтому какую-то подготовку, предполагает период, предшествующий настоящей и серьезной деятельности, во время которого органы тела, психические функции развиваются и созревают, и в то же время мы научаемся владеть и пользоваться ими. Этот период должен быть заполнен активностью, так как всякий орган, всякая функция развивается только в работе, в действии. Если игры служат как раз этой цели, если в играх достигается упражнение и развитие органов и функций и мы научаемся владеть ими, то, конечно, играм принадлежит чрезвычайно важное место в жизни ребенка. Детство длится до тех пор, пока мы не будем вполне готовы для того, чтобы самостоятельно вести борьбу за существование, — и если эта подготовка, это развитие всех физических и психических сил осуществляется с помощью игр, то играм принадлежит не только очень важное, но и центральное место в жизни ребенка.

Детальное изучение игр детей, которое предпринял Грос в своей ! большой книге — *Die Spiele der Menschen*, — убеждает с полной опреде-; ленностью в том, что игры действительно служат развитию всех сил / ребенка. Бесцельные с

внешней и поверхностной точки зрения, игры являются в высшей степени целесообразными в свете только что указанных фактов, так что Грос справедливо характеризует свою теорию игры, как телеологическую.

Но прежде чем мы пойдем далее, остановимся на одном вопросе, естественно возникающем здесь. Если для самостоятельной борьбы за существование необходим период подготовки к ней, период упражнения физических и психических сил — спрашивается, почему эта подготовка должна осуществляться именно в играх. Разве не могло ли бы дитя достигать той же цели, упражняя и развивая свои силы на настоящей жизненной работе — конечно, не во всем объеме реальных задач,

29

стоящих перед живым существом в его борьбе за существование, — к чему дитя, конечно, не готово, — но хотя бы в кругу ограниченной семейной обстановки? Никто ведь не станет отрицать, что в системе детской активности известное место должно быть отведено именно такой «реальной» деятельности, слагающейся из взаимодействия со всей реальной окружающей обстановкой. Почему же нужны в таком случае игры? Этот вопрос тем более уместен, что как раз у животных подготовка к борьбе за существование не исчерпывается той активностью, которая имеет форму игры, но действительно выражается и в «реальной» деятельности, в действиях над реальными предметами. У человека же игры не только занимают очень большое место в детстве, но и само детство длится очень долго.

Достаточно поставить вопрос о возможности для ребенка развивать свои силы на «реальной» деятельности, чтобы ясен стал и ответ на него. Что бы было с детьми, если бы они стали пробовать свои силы, развивать их на действительных, а не на сотканных их воображением предметах? Детское внимание привлекает к себе все, что окружает их; если бы они, с присущим им слабым пониманием действительности, могли следовать влечениям и желаниям, в них возникающим, только в плоскости действительности и не имели в своем распоряжении безграничного мира фантазии, — дети, конечно, неизбежно становились бы жертвами своего неведения и своей наивности. Природа слепа и безжалостна, она с одинаковой бесстрастностью казнит всех, кто нарушит ее законы — будь то дитя, будь то взрослый человек. Если бы дитя, видя, как ездит на лошади взрослый, могло удовлетворить свое желание ездить лишь на «настоящей» лошади, — сколько детей гибло бы даже не от неосторожности, а от простого непонимания опасности! Все, что проходит пред глазами ребенка, влечет его к себе, ему хочется повторить те движения, которые проделывают другие. Мы увидим дальше, в чем «смысл» этого стремления ребенка, но пока нам достаточно отметить психическую

необозримость тех «замыслов», затей и желаний, которые волнуют ребенка и которые не могут не наполнять его, ибо дитя обладает восприимчивой и легковозбудимой душой.

Фактически мы находим следующую картину. Дитя, конечно, тянется к «живой» лошади, но с таким же удовольствием потянется и к игрушке, изображающей лошадь. Та психическая задача, которая определяет движение ребенка в этих случаях, одинаково хорошо решается в обоих случаях, а может быть на лошади — игрушке разрешается даже лучше, так как дитя может беспрепятственно крутить игрушкой, открывая полный простор для всех своих новых планов и затей. Между тем объективные условия активности ребенка в обоих случаях совершенно различны: в первом случае дитя всегда может сделать какой-либо неосторожный и роковой шаг, во втором же случае, что бы ни делало дитя, ему не грозит никакая опасность. Объективная же задача, стоявшая перед ребенком — развивать свои силы и упражнять их путем активности — разрешается в обоих случаях одинаково хорошо...

Если игра, как форма активности, занимает столь значительное ме-

30

сто в жизни ребенка, то для нас ясна теперь вся целесообразность этого. Дитя, играя, прекрасно решает стоявшую перед ним задачу развития и упражнения физических и психических сил, а вместе с тем оно стоит вне всякой опасности, какой могло бы грозить прямое взаимодействие с природой. Но загадка игры этим, конечно, еще не решается вполне: мы знаем уже роль игры в развитии ребенка, ценность игры, как формы активности, но для нас еще не вполне ясны внутренние корни игры, как таковой. Если природа «пользуется» играми, как формой детской активности, чтобы на безопасном материале развить физические и психические силы ребенка, то дитя играет, движимое к этому, конечно, какими-то своими внутренними импульсами. Явление игры стало понятно нам в своей объективной целесообразности, в своей функции, но оно должно быть понятно и в своих внутренних корнях, — тем более, что игра сохраняется у человека долго после того, как первоначальная функция игры завершилась. Мы играем и перестав быть детьми, — и это значит, что игра имеет какое-то глубокое основание в самой пси-хо-физиологической конституции нашей.

Чтобы выяснить этот вопрос, мало освещенный Гросом в силу некоторых причин, о которых скажем далее, обратим внимание на связь явлений игры с работой воображения. Коснемся сначала внешней стороны вопроса, давно и хорошо обрисованной различными психологами<sup>5</sup>: объект игры ребенка всегда частично создан работой воображения. В тех даже случаях, когда дитя играет с предметом, как таковым, оно все же привносит в свое отношение к предмету



такие черты, которые ясно говорят об участии фантазии в психической «установке» ребенка. Но обычно дитя в процессе игры преобразует реальный предмет, так что объект игры совершенно ясно представляет сочетание реальных и воображаемых свойств. Сила детской фантазии, ее могучая способность преобразовать действительность и увлекать детскую душу — известны всем: для того, чтобы работа воображения могла иметь место, достаточно самой ничтожной точки опоры в реальности. Кто не знает дивного места в «Отверженных» В. Гюго, где Козетта, забившись в угол, играет? В ее руках всего какой-то остаток сабли, да какая-то материя, — но силой ее фантазии это превращается в восхитительную куклу, с которой Козетта играет с непередаваемым восторгом... Всякое дитя, когда играет, полно одушевления, полно поэзии, — и эта психология в высшей степени характерна, в ней таится ключ к пониманию психических корней игры.

Если активность взрослых имеет своим объектом реальность в ее фактическом или хотя бы усвоенном нами составе, то активность детей, как она выражается в играх, направлена не на реальность. Объект игры непременно включает в себя реальность хотя бы в самой ничтожной доле (как у Козетты), но он не слагается только из реальности: дитя, с помощью фантазии, дополняет и преобразует реальность, так что объект игры всегда представляет сочетание реального

--

<sup>5</sup> Лучшее изложение этого вопроса можно найти у Селли — Очерки по психологии детства (в немецком переводе, который у меня под руками, S. 29—43), см. также Colozza.4.1. §12.

31

и воображаемого. Так как дитя очень легко может варьировать работу фантазии в отношении объекта игры, то это дает ребенку в высшей степени важное чувство власти над предметом игры, развивает желание пробовать на нем свои силы, развивает вкус к свободной и творческой активности. Благодаря именно этому игры оформляют перед душой ребенка новую и манящую к себе перспективу творчества, создают новые стимулы к активности, обуславливают приток энергии и благодаря этому являются очень существенным фактором развития. Пока еще нужно развитие физических и психических сил, пока еще детство не закончено, игры имеют это психическое действие, имеют эту функцию. Отсюда формула, которую в свое время выдвинул Грос: мы не потому играем, что мы дети, но для того и дано нам детство, чтобы мы играли. Функция детства, согласно этой формуле, заключается в том, чтобы дать развиваться ребенку, не входя в прямое общение с действительностью, но в то же время не удаляя его вполне от действительности. Игры и являются той формой активности, в которой лучше всего разрешаются задачи детства, так как объект

игр непременно связан с реальностью, хотя и не состоит всецело из нее. Участие фантазии в построении объекта игры обуславливает психическую действенность игры, ее стимулирующую силу.

Не входя пока в дальнейшее обсуждение поднятого вопроса о связи игры с работой фантазии, чем мы займемся подробнее несколько позже, укажем на общий характер теории, созданной Гросом. Эта теория, как мы могли убедиться, имеет биологический характер, так как она отводит игре в высшей степени важное место в психо-физиче-ском созревании ребенка, в его подготовке к самостоятельной борьбе за существование. После Гроса функция игр ребенка стала совершенно ясна, вполне уяснилось их центральное положение в психо-физиче-ском созревании нашем. Пока еще длятся игры, детство не кончилось; вся психология детства как бы определяется тем, чтобы сделать возможной игру. Соотношение психических сил, своеобразие детства имеют свой корень в том, что основной формой активности являются игры с тем своеобразным и неисследимым сплетением реального и воображаемого, которое характерно для предмета игры. Конечно, игра, будучи центральным фактом в жизни ребенка, имеет огромное влияние на все стороны психической жизни, в том числе и на детский интеллект. Но функция игры заключается совсем не в познании окружающей действительности — хотя она служит отчасти и этому<sup>6</sup>, — а в том, чтобы придать активности ребенка такую форму, чтобы не уводя от реальности, ослабить прямое с ней взаимодействие путем введения в нее работы фантазии. Биологические задачи игры разрешимы лишь благодаря детской фантазии, работа которой пересоздает объект, с другой стороны открывает свободный простор для всех дремлющих в ребенке сил. Но здесь возникает вопрос, — почему же детская фантазия так сильна, почему именно эта психиче-

--

<sup>6</sup> Впервые этот вопрос осветил Сикорский в своей французской статье о психическом развитии ребенка (*Revue philosoph.* 1885), а потом в книге — Душа ребенка. См. также очень ценные мысли Болдвина в его книге — *Thought and Things*. I. Kap. VI.

32

екая сила преимущественно развивается у ребенка. Прежде чем мы перейдем к этому вопросу, разрешение которого совершенно необходимо для понимания явлений игры, скажем несколько слов о других теориях игры, чтобы закончить характеристику современного состояния этой проблемы в психологии детства.

Укажем прежде всего на теорию «ослабления», которая связывает толкование игры, предложенное Гросом, с биогенетическим законом. Согласно этой теории, созданной преимущественно американскими авторами (St. H a 11, All i

n, G u l i c k), функция игр заключается в том, чтобы дать возможность проявиться низшим инстинктам, которые имеются у человека, как ненужные остатки животного и первобытного прошлого, — и тем ослабить их. Наличие таких «низших» инстинктов определяется биогенетическим законом, т. е. повторением в индивидуальном развитии тех стадий, которые прошел в своем развитии род. Осужденные на исчезновение, эти низшие инстинкты должны все же проявиться, чтобы растратить таким образом присущую им силу, — и такое ослабление их путем активности и дается в играх. Против этой искусственной и очень мало обоснованной теории надо вместе с Гросом сказать, что упражнение инстинктов, конечно, никоим образом не может способствовать, как показывает опыт, ослаблению их. Разве детская борьба имеет своим последствием угасание инстинкта борьбы, когда дети становятся взрослыми? Разве девочки, играющие с куклами, теряют материнский инстинкт к тому возрасту, когда становятся матерями? Если ослабление тех или иных «атавистических» склонностей и замечается у взрослых, то это отнюдь не объясняется «ослаблением» их благодаря игре, а возникновением каких-либо задержек благодаря социальной жизни. Разбираемая теория связана с мнением, что у взрослого человека инстинкты очень слабо определяют его активность; но это мнение, столь удачно преодоленное еще Джемсом, не может быть удержано. В силу этого, дополнения к теории Гроса, предложенные Ст. Холлом и близкими к нему авторами, не могут быть приняты. Более состоятельна та модификация теории Ст. Холла, которую предложил К а р р, приписывающий играм функции «очищения», «катарсиса». Согласно этой теории, игры, давая простор инстинктам, которые и здесь являются главными источниками активности, принимающей форму игры, — облагораживают инстинкты. Нельзя отрицать того, что инстинкт борьбы благодаря играм становится значительно смягченным и свободным от грубых и резких моментов. В этом смысле игры так же смягчают душевные движения, как их смягчает художественное творчество и эстетическое восприятие<sup>7</sup>. Грос, конечно, прав, когда стремится психологически развить то сближение игры и эстетической жизни, которое, как мы знаем, наметил уже Шиллер<sup>8</sup>. Близко к разбираемой теории стоит теория «дополнения», разви-

--

<sup>7</sup> В русской литературе эту точку зрения о функции эстетического восприятия и творчества особенно развивал Д. Н. Овсяников-Куликовский. См. особенно его книгу — Этюды о творчестве Тургенева, — статью о «Фаусте».

<sup>8</sup> См. этюд Гроса — *Das Spiel als Katharsis* (Zeitschr. f. pa'dag. Psych. 1911), также книгу Клапареда (Психология детства и экспериментальная педагогика).

## 2 Психология детства

тая известным эстетиком Конрадом Ланге и сербским ученым Ракичем<sup>9</sup>. Наша реальная жизнь неизбежно делает нас односторонними, выдвигает какие-либо одни психические силы и способности, подавляя другие; игры же, с присущей им свободой, психическим простором, дают ребенку возможность развить все свойственные ему силы. В эту же сторону склоняется психопатолог Альфред Адлер, сначала последователь Фрейда, а потом значительно отошедший от него. Конструкция Адлера могла бы быть охарактеризована, как «теория компенсации»: игра дает возможность ребенку чувствовать себя сильным в противовес той естественной беспомощности и слабости, которую испытывает дитя.

Все эти теории, дополняя и модифицируя основную идею Гросса о громадной роли игр в развитии ребенка, не вносят особенно существенных поправок в нее. Основная идея Гросса остается общепринятой и бесспорной: именно игры определяют своеобразие детства, определяют содержание детства. В играх дети развивают свои силы — физические и психические, они как бы «начерно», в безопасной обстановке игры, но не теряя из виду реальности, решают те самые задачи, которые взрослым приходится решать «всерьез». Надо признать, что Гроссу действительно удалось в этом своем построении объяснить не только загадку игры, но и ввести нас вообще в тайну детства. Роль игр в психо-физическом созревании ребенка обрисована Гроссом с такой ясностью и полнотой, что их центральное значение в жизни ребенка стоит вне всякого сомнения. Но нельзя отрицать и того, что построения Гросса, развитые им прекрасные анализы, хотя и разрешают главную загадку в явлении игры, но, конечно, они лишь открыли проблему, а не до конца ее осветили. Это относится как раз к психологии игр, а главное к вопросу о психических корнях игр. Если игры имеют столь большую биологическую функцию, как это выяснил Гросс, то каковы же внутренние корни игры? Как может дитя так долго удовлетворяться такой формой активности, как игра, которая в своем объекте имеет дело главным образом с созданием фантазии? Конечно, биологическая необходимость и полезность игр, так сказать, «удерживает» тот психический строй, который имеется у ребенка, то соотношение психических сил, которое благоприятно для доминирования игры в деятельности ребенка. Но совершенно ясно, что биологическая полезность игр не может сама по себе выдвинуть психический уклад ребенка — она его освещает, дает нам возможность проникнуть в его глубины, но должно быть найдено чисто внутреннее основание психического своеобразия детства.

Уже из предыдущего анализа для нас ясна связь игры с работой фантазии<sup>10</sup>. Но то понимание фантазии, которое мы находим в современной психологии,

нисколько не разрешает нашего вопроса о роли фантазии в психическом своеобразии детства. С полной ясностью вся недостаточность, вся непригодность для нас обычного учения о фаята-

--

<sup>y</sup>K-Lange — *Das Wesen der Kunst*; R a k i C — *Gedanken uber Erziehung durch Spiel und Kunst* (Arch. f. ges. Psych. XXI. 1911).

<sup>10</sup> См. об этом книги Colozza, Sully и Сикорского.

34

зии выступает в книге Селли, посвященной психологии детства. Селли считает, что психическим корнем игры является «стремление воплотить идею»; образ является, по его мнению, «движущей силой». В этих словах осведомленный читатель легко узнает типические особенности господствующей в наше время интеллектуалистической теории фантазии, согласно которой работа фантазии заключается в создании образов. Если это так, то естественно, что связь фантазии с игрой превращает игру тоже в функцию интеллекта: этот шаг с чрезвычайной последовательностью и умением и сделан проф. И. А. Сикорским в его книге — *О душе ребенка*. А так как и теория Гроса говорит кое-что в пользу такого толкования игры, так как игры, несомненно, играют очень большую роль в развитии у ребенка познания действительности (как это после Сикорского очень оригинально и своеобразно развил Болдвин в своей книге — *Thoughts and Things*), — то, казалось бы, учение Селли, Сикорского, Болдвина правильно освещает вопрос о связи игры с фантазией. Остается только неясным одно — и как раз самое главное: почему у детей игра занимает столь большое место и почему интеллект детский, несмотря на это развитие игр, будто бы имеющих такое огромное значение в его созревании, остается мало развитым? Вопрос этот очень важен как для понимания психологии игры, так особенно для понимания психического своеобразия детства. Нам необходимо ознакомиться, хотя бы бегло, с современным пониманием фантазии, так как здесь, несомненно, лежит ключ к пониманию детской души. Мытэставим на время проблемы детства и углубимся в характеристику того, как ставится ныне в психологии проблема фантазии. В построениях Гроса, Селли, Болдвина слабым местом как раз и является то, что они не сходят с пути традиционного понимания фантазии. Вот отчего в их построениях нет внутренней цельности и ясности.

Позволю себе прежде всего указать на сущность традиционного понимания фантазии<sup>11</sup>.

Согласно этому пониманию, мы должны видеть в фантазии способность создавать новые образы (а также воспроизводить образы, сохраняющиеся в памяти). Создание новых образов характеризует творческую или продуктивную

фантазию, воспроизведение прежних — репродуктивную. Как много раз указывалось, между этими двумя формами фантазии нет принципиальной, качественной разницы, а есть лишь количественное различие, различие в силе и --

<sup>11</sup> Главные книги по психологии фантазии:

I. Традиционная точка зрения: Ebbinghaus — Grundzüge der Psychologie; Wundt — Vorlesungen über Tier- und Menschenseele; Wundt — Physiologische Psychologie; Taine — De l'intelligence.

II. Начатки нового понимания фантазии: Wundt — Volkerpsychologie. B. III; Ribot — L'imagination créatrice; Ribot — La logique des sentiments; Dauglès — De l'esprit musicale; Meinong — Ueber Annahmen; Mayer — Ueber das emotionale Denken; Müller-Freienfels — Fantasie und Denken; Зеньков-ский — Проблема психической причинности.

35

степени разных процессов. Дело в том, что при всяком воспроизведении прежних образов (как это давно уже указывалось и как особенно убедительно показал Koffka в своей работе — Zur Analyse der Vorstellungen) привходят элементы творчества, — равным образом и в работе творческой фантазии никогда не отсутствуют элементы воспроизведения в качестве материала, которым располагает творческая фантазия. Таким образом, различие обеих форм сводится к тому, что, при психологической их однородности, в первой форме доминируют процессы воспроизведения, во второй — творчества. При таком понимании фантазии она не только является чисто интеллектуальной функцией, но, в сущности, теснейшим образом связана с памятью, т. е. не является самостоятельной психической функцией. Надо признать полную последовательность у Эббинггауза-Дюрра, когда мы читаем в главе, посвященной анализу фантазии<sup>12</sup>, такие строки: «часто повторявшиеся попытки установить какое-либо различие между процессами памяти и фантазии надо признать совершенно неудавшимися, так как процессы фантазии являются ничем иным, как функцией памяти».

Однако, еще в романтической эстетике фантазия трактовалась, как высшая духовная функция, в силу того, что она связана с искусством, которое для романтиков не только не было ниже науки (связанной с деятельностью интеллекта), но стояло выше его по глубине и непосредственности проникновения в тайны действительности. Уже Вундт (в своих — Чтениях о душе человека и животных) выдвигал такое понимание фантазии, согласно которому фантазия и мышление противостоят всем другим интеллектуальным процессам, как высшие (апперцептивные) процессы — низшим

(ассоциативным). Но у Вундта это оставалось только программой, фактически же у него фантазия все-таки оставалась переходной ступенью к мышлению.

Неудовлетворительность этой точки зрения ясна стала и Вундту, который в новом своем труде — *Volkerpsychologie* — отказывается от прежнего понимания фантазии и видит ныне в ней общую творческую способность духа, как бы сосредоточивая в фантазии всю ту силу творческого синтеза, которая играет такую огромную роль во всех психологических построениях Вундта.

Новую точку зрения на природу фантазии впервые развил французский психолог Рибо в своих книгах — *Творческое воображение* и *Логика чувств*. Затем Мейнонг в своих — *Annahmen*, Майер в своем большом труде — *Psychologie des emotionalen Denkens* — развили глубже новое понимание природы фантазии. Не входя в подробности, дадим лишь самое краткое изложение этого нового понимания работы фантазии, как оно нам рисуется в своих основах.

Первое положение, которое мы должны выдвинуть, это то, что образы составляют не цель, а лишь средство в работе фантазии. Этим мы решительно отходим от интеллектуалистического понимания фантазии, так как ее интеллектуальную сторону мы рассматриваем как вторичную. Основная же функция во-

--

<sup>12</sup> Grundzuge der Psychologie. Bd. II. S. 246. 36

ображения заключается в обслуживании эмоциональной сферы: это второе положение новой теории фантазии непосредственно развивает первое. Чтобы понять самую функцию фантазии, ее роль в развитии эмоциональной жизни, необходимо иметь в виду основной закон эмоциональной сферы, который я формулировал (в своей книге — *Введение в педагогику*), как «закон двойного выражения чувства». Всякое чувство, согласно этому закону, ищет своего выражения — как в телесной, так и в психической сфере; оба эти выражения чувства взаимно незаменимы и неустранимы, так что подавление одного из них влечет за собой ослабление чувства вообще. Что касается телесного выражения чувства — оно всем хорошо известно; под психическим же выражением чувства следует разуметь ту психическую работу, которая непосредственно примыкает к переживанию чувства, и смысл которой заключается в том, чтобы сделать более ясным содержание чувства и тем закрепить его в системе душевной жизни. Это осуществляется благодаря образам, которые всплывают в сознании и которые служат средством психического выражения чувства. Чувства, которые не могут найти для себя «удачного» психического выражения в образе, остаются как бы не осознанными и не закрепленными — как бы проходя сквозь душу и не оставляя в ней никакого следа. Это особенно хорошо

может быть показано на судьбе высших чувств, где такие случаи особенно часты: не осознанное, не «выраженное» чувство, в котором мы как бы стояли на пороге какого-то «откровения», уходить, пройдя в душе какой-то неразгаданной нами музыкой и не оплодотворив нашей душевной жизни. Но если чувство находит свое выражение в каком-либо образе, то этот образ становится столько же средством «уяснения», интеллектуализации чувства, сколько и средством психического влияния его на душу. В работе фантазии, таким образом, мы имеем настоящее «эмоциональное мышление», которое надо противопоставить «познавательному мышлению»: как в последнем материале восприятий перерабатывается в «мысли», в которых нами усваивается «истина», так в работе фантазии материал нашего эмоционального опыта перерабатывается в целях выражения и усвоения «идеалов».

Не входя глубже в психологический анализ воображения, как мы его понимаем, укажем, что для нас эта новая теория фантазии открывает возможность глубже проникнуть во внутренние корни игры у детей<sup>13</sup>. Игры бесспорно теснейшим образом связаны с фантазией, как это было и раньше хорошо показано Селли, Колоцца, — но так как мы видим в фантазии орган эмоциональной сферы, а не чисто интеллектуальную функцию, то психическим корнем игры детей' надо признать эмоциональную сферу. Мы убедимся дальше в исключительном развитии у детей именно эмоциональной жизни, убедимся в том, что отношение психических сил у ребенка определяется именно этим господством чувств в его душе. Игры — в их внутреннем течении, независимо от биологической функции, внешне

--

<sup>13</sup> Не говорим здесь о внутренних корнях игры у взрослых, у которых есть некоторые особенности.

37

благоприятствующей их развитию — и служат задачам эмоциональной жизни ребенка: в них ищет своего выражения эта жизнь, в них она ищет разрешения своих запросов и задач. Фабула в игре составляет не случайный момент, а является душой игры, ее психическим средоточием, потому что в фабуле раскрывается и осознается то или иное чувство. Телесные процессы, служащие задаче телесного выражения чувства, подчинены его директивам, одушевлены его огнем. Игра означает и выявляет психическую установку, и кладет поэтому свою печать на всю психическую жизнь: только здесь и получает свой настоящий смысл то понятие «сферы игры», которое ввел Грос<sup>14</sup> и которое не имеет у него вполне определенного значения. Да, игра есть особая сфера жизни в нас, в которой и объект деятельности является иным, чем обычно, и наше отношение к нему особое. Психологически игра может быть определена не как



деятельность, цель которой в ней самой<sup>15</sup>, а как деятельность, служащая целям телесного и психического выражения чувства: то изменение реальности, которое непременно имеет место при игре и благодаря которому объект игры представляет неисследимое сплетение реального и воображаемого, создается ведь работой фантазии. Без такой работы фантазии, без такого изменения объекта нет игры. Только при развитии выше понимания фантазии становится понятным этот неустранимый момент в игре: в игре дитя вовсе не стремится познать действительность (как на этом особенно настаивал Сикорский, и как это действительно неизбежно при интеллектуалистическом понимании фантазии). Интеллект лишь разрушает всю прелесть, все очарование игры, делая невозможной ту психическую установку, которая связана с игрой. Один мой знакомый рассказывал очень характерную сцену из жизни его девочки 5 лет: однажды девочка, играя с деревянным барашком, изображала, как он заболел. Она плакала, звала доктора, озабоченно разговаривала с доктором о том, как спасти барашка — и представляла это с таким увлечением, что даже обеспокоила отца. Когда она стала снова убиваться, как бы не умер барашек, отец ей сказал в досаде: «чего ты плачешь? ведь это же не настоящий, а лишь деревянный барашек». Девочка страшно рассердилась на отца и горько разрыдалась: действительно, своими словами отец разрушил всю «иллюзию», все очарование игры. Дитя и само знало и помнило, что барашек «ненастоящий», но в процессе игры он был для нее настоящим барашком, по отношению к которому она испытывала «настоящее» беспокойство. Не мысли, а чувства были здесь важны: дитя глядит на куклы, на игрушки *sub specie realitatis*, хотя и знает, что это только «игрушки».

Если игра психологически определяется в своем объекте этим неразличением — в процессе игры — реального и воображаемого, то в своей субъективной стороне она тоже определяется ее связью с эмоциональной сферой. Игра служит прежде всего запросам чувства — вот

--

<sup>14</sup> G. Froebel — *Das Seelenleben des Kindes*. S. 58, 111.

<sup>15</sup> Таково, например, определение Штерна (*Psychologie der frühen Kindheit*. 2-е изд. S. 206), также Гросса.

38

отчего дети часто так легко и беззаботно разрушают то, что создали во время игры: вещи, сами по себе, их здесь не интересуют. Психология детской игры (вернее всякой игры) отмечена всегда серьезностью; то, что мы называем лукавством, игривостью, шаловливостью, есть уже собственно выход из своеобразной психологии игры, которая всегда отмечена, если позволено так выразиться, наивной серьезностью. Не только взрослые, но и дети не выносят,

когда кто-либо в процессе игры начинает «баловаться», шутливо и игриво, а не «серьезно» относиться к тому, что он делает. Установка на «серьезность» всецело определяется в игре интересами чувства—и этим она так глубоко, непосредственно ясно отличается от той серьезности, которая присуща нам во время «работы» и которая определяется чисто внешними соображениями, психологией приспособления к действительности. В работе важен и ценен результат, в игре же — самая активность, т. е. простор в выражении чувства. Дитя очень рано — как это впервые хорошо описал Болдвин — научается тому, что не со всем можно играть, рано научается различать между «установкой на игру» и «установкой на работу» (понимая под последней трезвое деловое отношение к действительности). Поскольку в душе ребенка, как показал тот же Болдвин, очень рано обрисовываются два пути активности (путь приспособления и путь творчества), постольку игра становится преимущественной (а очень долго и единственной) формой творчества ребенка. Приспособление к действительности не дает никакого места творчеству, оно здесь не нужно и непозволительно, и это дитя сознает очень рано на горьком опыте. Сфера игры все явнее ограничивается от сферы действительности, и дитя научается не переходить эту заповедную границу. В этом отношении игры несомненно имеют значение в развитии интеллекта, именно в понимании того, что такое «действительность» с ее строгими законами, с ее неизменным порядком. Игры, конечно, служат развитию интеллекта и как форма «экспериментального изучения» различных явлений, но все это побочные продукты игры, а не ее основное содержание.

Подводя итоги всему сказанному, мы можем повторить слова Гроса о том, что мы не потому играем, что мы дети, но самое детство дано нам для того, чтобы мы играли. Игра не исчезает с переходом нас к зрелости — так как ее корни лежат внутри, — но в детстве игра образует важнейшую форму активности и занимает центральное место в жизни ребенка. Психическая организация детства в высшей степени благоприятна такому развитию игры, так как взаимоотношение психических сил ребенка определяется преимущественным развитием эмоциональной жизни, а следовательно и фантазии. Служа интересам чувства, а не интеллекта, игры не только допускают, но делают совершенно неизбежным в объекте активности то дополнение, которое привносит фантазия и которое преобразует реальность. Благодаря как раз последнему своему свойству игры становятся в высшей степени ценным подспорьем в деле подготовки ребенка к будущей жизненной борьбе: дитя проходит этот необходимый период подготовки на играх, чем обеспечивается и безопасность, столь необходимая в такой фазе жизни, и

психический простор, психическая свобода, необходимая для того, чтобы могли оформиться все силы, все дремлющие в глубине души функции. Личность ребенка развивается на психическом просторе, не зная неизбежных — при общении с неизменной и суровой действительностью — ограничений и односторонности. Конечно, занимая центральное место в жизни ребенка, игры не исключают «деловой» активности, реального взаимодействия с реальной действительностью, но все это вбирается, втягивается в процесс игры, окрашивается ее переживаниями.

Загадка игры осталась неразрешенной лишь в двух своих моментах: в вопросе о содержании игр и в вопросе о продолжительности периода игр, т. е. детства. Мы говорили уже о значении фабулы в игре, но не выяснили, в чем основная фабула всякой игры; в разрешении этого вопроса мы найдем ключ и ко второй проблеме — к вопросу о том, отчего так долго длится детство. В следующей главе мы обратимся к изучению этих сторон в загадке детской игры.

### **ГЛАВА III.**

*О социальном содержании детских игр. Понятие социального унаследования. Социально-психическое созревание ребенка. Развитие самосознания по Болдвину. Роль игр в социальном созревании ребенка, в эйективации.*

Мы знаем уже, какова основная форма активности у детей: это игры; мы знаем, на каком материале развивается эта активность: его мы определили как неисследимое сплетение реального и воображаемого. Но каково же содержание детской активности? Считать ее бессодержательной, видеть в детских играх только упражнение и развитие физических и психических сил, — решительно невозможно. Это означало бы, что важнейшие, творческие годы нашей жизни, когда мы готовимся к самостоятельной борьбе за существование, внутренне пусты. Если бы даже игры были бессодержательны по своим психическим корням (а мы уже знаем, что это не так), дети не могли бы не вносить туда какого-нибудь содержания: скорее мы, столь многое совершающие автоматически, можем не участвовать душой в своих действиях, чем дети — с их подвижной, пытливой душой. Можно, конечно, считать вместе с Сикорским, Селли, что детство заполнено чисто интеллектуальной работой — знакомством с окружающим миром; пусть это неправильно в смысле понимания психологии детских игр, но это все же лучше, чем считать детство — в его основной и центральной активности (в играх) — бессодержательным. Но мы же знаем, что игры лишь косвенно служат интеллектуальному развитию, что основной психический их двигатель лежит в другой совсем сфере — именно в области чувств. Поэтому мы не можем примкнуть ни к Гросу с его равнодушием к содержанию игр (что неизбежно переходит в учение об их

бессодержательности), ни к Селли и Сикорскому в их одностороннем и узком понимании того, чем заполнено детство.

Общее разрешение поставленного нами вопроса отчасти предназначено уже предыдущими анализами. Игры вырастают, как мы видели, как выражение чувств, они служат раскрытию их, а следовательно внутренне определяются директивами чувств. Однако, это еще слишком мало, чтобы понять содержание игр: мы имели случай убедиться, что для выражения чувств обязательно необходим психический материал — образы, необходима «фабула» в играх, но самое «содержание» образов, фабула, которая является сотканной из этих образов, довольно случайна. Фабула нужна, «содержание» для игры необходимо, — ибо без этого игра не будет психически «звучать», не будет слу-  
41

жить той цели, ради которой она возникает изнутри, — но конкретные черты этой фабулы этим еще не определяются. Одно и то же чувство может найти удовлетворительное свое выражение в различных «фабулах», и это лучше всего показывает, что указанного нами момента в игре — связи ее со сферой чувств — еще недостаточно для понимания содержания игры. Как в искусстве — этом высшем и дифференцированном выражении чувств, владеющих душой художника, — как в творчестве художника обнаруживается внутренняя логика, своеобразная «эстетическая закономерность», — так и в играх детей не трудно открыть некоторую единую и доминирующую тему. Скажем сразу, в чем она заключается: все игры (за очень небольшими и случайными исключениями) заполнены социальным содержанием. Дети играют всегда в «человека», игры служат средством вживания во всю полноту человеческих отношений, во все необозримое богатство социальной жизни. Чтобы понять эту сторону в детских играх, понять соотношение социального содержания игр с теми моментами, о которых мы говорили выше, нам необходимо заглянуть в историю социально-психологического созревания детей. Гениальные построения Болдвина, оставшиеся пока без влияния даже в социальной психологии<sup>1</sup>, помогают нам ориентироваться в этой сложной и трудной проблеме. Следуя в существенном Болдвину, мы будем в отдельных местах отклоняться от него, не мотивируя подробно, чтобы не затруднять читателя<sup>2</sup>.

В социально-психическом развитии ребенка мы имеем дело с явлением, совершенно параллельным физической наследственности: существует действительно своеобразное социальное унаследование, которое имеет не меньшее, а может быть большее значение, чем физическая наследственность в развитии нашего организма. Но есть глубокое и чрезвычайно важное различие между двумя формами унаследования: физическое унаследование связано всего с одним моментом зачатия, в котором сосредоточена вся тайна передачи от

родителей и через родителей наследуемых свойств. Биологическая наследственность, сильная и влиятельная, ограничивается одним актом, и все дальнейшее развитие организма связано лишь с этим актом. Социальное же унаследование, связывающее нашу личность с прошлым, не только не сосредото-

--

<sup>1</sup> На русском языке идеи Болдвина пыталась использовать г-жа Звоницкая в своей интересной книге — О социальной связи.

<sup>2</sup> Считаю необходимым указать на главные книги по социальной психологии: T a g d e — Limitation; Les lois sociales; La logique sociale; Matagrín — La psychologie sociale de Tarde; S i g h e l e — La foule criminelle; La psychologie des sectes; L e B o n — Psychologie des foules; Opinions et croyances; Н. К. Михайловский — Герои и толпа и др. статьи (Сочинения. Т. II); T o n n i e s — Gesellschaft und Gemeinschaft. S i m m e l — Soziale Differenzierung; Soziologie; M o ë d e — Experimentelle Sozialpsychologie (см. также статьи в Zeitschrift f. prakt. Psych. В. II. 1921); Freud — Ich. Analyse und Massenpsychologie; Stoltenbeig — Soziopsychologie; Baldwin — Social and Ethical Interpretation in Mental Development; Thoughts and Things; Ross — Social Psychology N. Y. 1912; М. Доуголл — Введение в социальную психологию. Рус. пер.; E l l w o o d — An introduction to social psychology. N. Y. 1917; D u p r a t — La psychologie sociale. Paris. 1920.

Недурной обзор проблем социальной психологии см. в книге: F g o b e s — Lehrbuch der experimentellen Psychologie. В. II. 1920. S. 538—558.

42

чено в какой-либо один момент, но вообще покоится не на «передаче» свойств, а на творческом усвоении новой личностью того, что заключается в «наследуемом» материале. Как пример такого «социального унаследования» укажем на язык — здесь особенно ясна необходимость понятия «социального унаследования». В самом деле, возможно ли было бы наше психическое созревание без развития в нас речи? У нас, взрослых, наша психическая жизнь так интимно и глубоко связана с языком, что мы готовы считать его чем-то вроде «врожденной» нами функции. Между тем развитие в нас речи связано с длительным и сложным процессом, в котором дитя постепенно научается владеть формами того языка, в атмосфере которого оно созревает. Мы застаем, при нашем вступлении в жизнь, готовый и сложившийся язык, которым мы должны овладеть, чтобы стать психически зрелыми, чтобы войти в живое общение с людьми, нас окружающими. Нам дается в языке богатейшее «социальное наследство», но мы должны им овладеть, и лишь в той мере, в какой это удастся нам, мы можем пользоваться социальным наследством.

Процесс усвоения наследуемого материала не только не сосредоточен в один момент, не только растянут на продолжительное время, но он вообще не имеет пассивного характера (как в биологическом наследовании), а наоборот предполагает со стороны растущей личности творческую активность.

Вместе с языком мы, незаметно для себя, усваиваем формы мышления, как они запечатлелись в языке, усваиваем целую систему идей, верований — понимание мира и человека. Все, что хранится в сокровищнице народного духа, — все это струится в душу ребенка с помощью языка, который является в этом смысле главным проводником сокровищ народного духа в детскую душу. В языке отпечатлевается история народа, его характер; ничто поэтому не может так хорошо и непосредственно ввести в народную душу, как язык, который словно впитывает в себя музыку народной души. Дитя, овладевая языком народа, среди которого оно живет, входит постепенно в эту сокровенную музыку народной души; еще не сознавая, не расчлняя того, чем овладевает, дитя становится уже способным к музыкальному «вчувствованию» в народную душу, способно к непосредственному слиянию с тем, чем живет народ. Если мы назовем социальной традицией все то, что хранится в народной душе, то можно было бы сказать, что язык является самым важным хранителем этой традиции; усвоив язык, дитя в то же время усваивает и социальную традицию — конечно, в некотором ее среднем минимуме. Кто из нас не усвоит этого среднего минимума социальной традиции, тот не может войти в современную жизнь, понять все то, что в ней происходит, не может стать самостоятельным человеком и творцом новой жизни... Но не один язык должны усвоить мы, входя в социальную жизнь, — мы должны проникнуться теми идеями и стремлениями, которыми живет окружающая нас действительность. Мы можем не принимать для себя этих идей и стремлений, но мы должны научиться понимать их, чтобы уметь так же свободно двигаться в «социально-психическом пространстве», как благодаря зрению мы свободно движемся в физическом про-

43

странстве. То, что называют «нравами», что обнимает частную и публичную жизнь, должно быть для нас близко, понятно, чтобы мы могли ориентироваться и угадывать ход жизни, действия людей. Мы должны, одним словом, приобрести эмоциональную отзывчивость на все то, что есть вокруг нас, должны настолько к нему эмоционально приблизиться, чтобы уметь «непосредственно», без размышлений угадывать (в объеме, нужном для жизненной деятельности) внутренний мир других людей. Это эмоциональное «вростание» в сложной социально-психический мир современности, это эмоциональное сближение с ним, впервые создающее возможность его

понимания и познания, и составляет тот порог, который нужно перейти для того, чтобы быть способным к настоящему творчеству в современной жизни, быть способным к самостоятельной «борьбе за существование».

Никто не может стать сыном своего народа, если он не проникнется теми основными чувствами, какими живет народная душа. Как ни сложна и ни темна для нас психология национальной связи, мы можем, однако, утверждать, что мы не можем созреть вне национальной стихии, которой мы должны проникнуться, чтобы присущие душе нашей силы могли получить свое развитие.

Все это должно пройти дитя, всем этим должно оно овладеть — и здесь, конечно, лежит ключ к продолжительности детства. Вступая в жизнь, мы должны стать самостоятельными не только биологически, но и социально-психически, — мы должны взойти на верхний этаж того здания, которое строит в своем развитии отдельный народ, все человечество. Если бы каждое поколение жило, не вбирая в себя итогов социального развития предыдущего поколения, исторический процесс был бы невозможен: история есть связное развитие, есть непрерывная работа ряда поколений, из которых каждое исходит оттуда, где остановилось предыдущее. Каждому поколению должно прежде всего усвоить — конечно, вкратце, в среднем минимуме, — то, что выработала жизнь до него, и, только взобравшись на верхний этаж создаваемого рядом поколений здания, новое поколение может продолжать работу предыдущих поколений или по крайней мере может передать другому поколению то, что оно само получило от предыдущих. А ргіогі ясно, что по мере исторического развития народов молодым поколениям приходится проходить все большее и большее количество «этажей» в создаемом народами здании: двести лет назад стать на уровне интеллектуальных, моральных, общественных достижений своего времени было, конечно, проще и легче, чем в наше время. Нечего удивляться, например, что Пирогов поступил в университет 13 лет: тогда это было возможно, ныне же не под силу самым даровитым детям. Объем того минимума, который нужно усвоить детям, чтобы созреть социально-психически, несомненно растет с движением истории. Вот отчего так продолжительно детство вообще, вот отчего оно становится постепенно все более продолжительным.

Но чтобы понять этот процесс вживания в социальную жизнь, сращения с ней, — необходимо заглянуть в то, как дитя сознает само себя, как научается оно отделять себя от окружающих людей. В уяснении

44

этого процесса и лежит главная заслуга Болдвина, который построил в высшей степени удачную гипотезу о развитии самосознания у детей. Конечно, это

навсегда останется гипотезой, потому что дело идет о процессе чисто внутреннем, об «открытии» «самого себя». Мы, взрослые, владеем нашим самосознанием так, что для нас совершенно исчезает воспоминание о том раннем периоде жизни, когда только слагалось самосознание. Но если мы сами забываем это, никто другой не может этого восстановить. Вот почему идеи Болдвина — при всей своей глубине и силе — сохраняют гипотетический характер.

По Болдвину развитие самосознания у ребенка теснейшим образом связано с социальным сознанием, т. е. восприятием людей, как живых существ. Та предпосылка, которой дитя, конечно, не сознает, но которая определяет фактически развитие его понимания социальной среды и своей собственной личности, — иными словами, та установка, которая лежит в основе его самосознания и социального сознания, может быть сформулирована, как непосредственное сознание существенной однородности своей личности и личности окружающих людей. Дитя об этом не думает, но таков именно характер его основной установки, из которой дитя исходит. Все развитие самосознания и социального сознания есть лишь дифференциация и развитие этого изначального и непосредственного сознания внутренней однородности своей личности и личности других людей. Как указал тот же Болдвин, различие «людей» и «вещей» является самым ранним из различий, в которых открывается для сознания дитя многообразие мира<sup>3</sup>.

Развитие самосознания и социального сознания не может быть отделено одно от другого — в ясном и психологически законченном выражении этого факта лежит главная заслуга Болдвина. Он видит три фазы в развитии самосознания и социального сознания: первую фазу он называет «проективной», вторую — «субъективной» и третью — «эйективной». Обратимся к Характеристике этих ступеней в развитии у ребенка самосознания и социального сознания.

Дитя «преднаходит» в мире (употребляя выражение Авенариуса) человеческую среду — оно в ней «застает» себя, в ней проходить начальные ступени в своем психическом развитии. Но что такое «люди» для ребенка в этой изначальной стадии? По терминологии Болдвина, люди рисуются ребенку «проективно», — это живые, активные существа, которых знает дитя лишь внешне. Тот внешний образ, в котором представляются нам люди, называет Болдвин «проектом», ибо он «предлежит» нам<sup>4</sup>; каждый человек для нас рисуется в своем внешнем облике, в котором, однако, есть жизнь, находящая свое выражение столько же в действиях, движениях, сколько и в блеске глаз, и звуках голоса, и в

--

<sup>3</sup> Учение о изначальности и непосредственности восприятия людей как людей («Mitmenschen» по терминологии Авенариуса), особенно интересно у трех



мыслителей: у Авенариуса (в его *Kritik d. rein. Erfahrung*), у Гиддингса (в его *Sociology* — есть русский перевод) и у Мюнстерборга (в его *Grundzuge der Psychologie*).

<sup>4</sup> Термины «проективный», «субъективный», «эйективный» образованы Болдвином от латинских слов *projicere*, *subjicere*, *ejicere*.

45

улыбке. Мы, взрослые, сложнее и глубже сознаем человеческую среду, но и у нас исходным пунктом является «проект» — внешний облик человека, внешние обнаружения и действия его, его речи и улыбки, выражение лица и глаз. Для ребенка характерно, что этим внешним материалом исчерпывается все, что он сознает о людях, однако не следует забывать, что с самого начала дитя сознает людей, как живые существа, как центры активности. То, что называют проблемой «одушевления», т. е. перехода от внешнего материала, который мы имеем от человека, к его внутренней жизни, — для ребенка не существует. В этом-то и состоит основное различие, которое делает дитя между «людьми» и «вещами»: «люди» — это «живые» существа, т. е. способные к движению, к реакции, к активности. В этом смысле дитя легко сближает людей и животных именно за то, что они не суть «вещи», что они суть активные существа. Конечно, дитя не думает о том, в чем состоит «внутренняя» жизнь, точнее говоря, проективные образы, будучи носителями жизни, ничего внутреннего в себе и не заключают. Но у ребенка никогда не бывает того только внешнего материала, с которым оперируют психологи, обсуждающие вопрос о том, как сознаем мы чужую душевную жизнь. Для ребенка живые люди с самого начала суть «одушевленные» существа, т. е. полные жизни и активности, творческой инициативы, — чисто внешними проективные образы никогда для ребенка не бывают. Даже фотографические снимки, свои отражения в зеркале дитя долго принимает за живые существа... Чужая, «одушевленность» трактуется, конечно, очень примитивно, как способность к реакциям, к активности, но никогда дитя не проходит той стадии, которую выдумали психологи, отрицающие непосредственное сознание жизни в других людях, — стадии, при которой сначала выступает лишь чисто внешний материал, а затем этот материал, с помощью тех или иных процессов<sup>5</sup>, одухотворяется и одушевляется.

Изначальное социальное сознание ребенка отличается только что указанными двумя чертами: дитя непосредственно сознает людей как живые существа, способные к реакции и к самостоятельной активности, с другой стороны, оно знает их лишь внешне, «проективно», не вкладывая ничего «внутри», не думая ни о какой «душевной» жизни у других людей. Как соединяется начало чужой одушевленности с чисто проективной характеристикой людей — это мы можем

с некоторым трудом понять, если будем анализировать наше представление о других людях.

Проективное социальное сознание очень рано ведет к появлению проективной самохарактеристики, которую мы можем с полным правом назвать «проективным самосознанием». Конечно, у ребенка всегда есть непосредственное чувство своей «одушевленности»; дитя непосредственно чувствует себя, как живое, активное существо, непосредственно чувствует в себе пульс жизни. Но такое непосредственное чувство не означает, что дитя «думает» о себе, — да оно и не имеет никакого мотива «думать» о себе, никакого интереса к себе. Пер-

--

<sup>5</sup> Обзор различных построений в этом вопросе см. в книге проф. Лапшина — Проблема чужого я.

46

вые мотивы к тому, чтобы останавливаться на самом себе, чтобы выходить за пределы непосредственного чувства своей личности, даются социальной средой. Дитя очень рано привыкает к тому, что оно имеет свое особое имя, рано научается «откликаться» на него, — поворачивать головку, поднимать глазки, улыбаться. Еще дальше оно привыкает к определенным действиям в отношении к себе — со стороны матери, няни, окружающих людей. Болдвин справедливо указывает, что уже в первые месяцы жизни дитя приучается к тому, что с одними из окружающих можно «капризничать», а с другими «не стоит». К определенным реакциям со стороны матери, няни, других близких дитя привыкает очень рано, оно ждет к себе определенного «социального отношения» — ждет ласковых слов, внимания, игры. Все это накапливает материал для «проективной самохарактеристики». Дети приучаются к тому, что у них есть свое «место» в системе социальной жизни, что к ним определенно относятся окружающие люди, что у них есть свое имя, — все это ведет к тому, что дитя выделяет себя из окружающей обстановки. Не внутренние, а социальные мотивы побуждают дитя к этому: дитя только следует тому выделению его из среды, какое оно «пред-находит» в этой среде по отношению к себе. Не внутренний, а социальный материал образует основу первой самохарактеристики: дитя знает о себе только то, что у него есть свое имя, свое «место» среди других людей, что оно «хорошее», «умное», «любимое». Оно глядит на себя чужими глазами, так же, как само глядит на других людей: больше пока ничего ему и не нужно, для большего пока нет и материала. Для нас дитя от дня его рождения есть «особое» существо; для себя же оно долго не есть «особое» существо, оно не отделяет себя от среды. К этому выделению себя, от которого начинается развитие самосознания, дитя переходит под

влиянием социальной среды. Конечно, в нем всегда есть непосредственное чувство жизни в себе, — но лишь с момента, когда дитя в сознании своем отделяет себя от среды, начинается формирование «эмпирического я», самосознания. Дитя еще долго не будет говорить в отношении к самому себе «я»: оно говорит о себе либо в третьем, либо во втором лице. Последний случай особенно любопытен: в нем особенно ясно выступает «проективная самохарактеристика». Один мой племянник, 3-х лет, говорил однажды самому себе, с укором покачивая головкой: «тебе говорят — встать, а ты все сидишь и сидишь!». В этих словах прелестно передано это «проективное» отношение к самому себе.

Проективная самохарактеристика, которую можем иначе назвать социальным самосознанием, никогда не исчезает в нас, но образует устойчивый и неустранимый полюс в нашем самосознании. И мы, взрослые, постоянно обращаемся к самим себе так, как к нам должны были бы обращаться другие люди. Кто не знает таких форм обращения к самому себе, когда человек говорит себе (как если бы говорил ему кто-либо чужой): «ну, Петр Петрович, пора тебе приниматься за работу». Когда мы проверяем самих себя, мы постоянно обращаемся к себе так, как должны были бы обратиться к нам другие люди, если бы они знали «все». Мы глядим на себя чужими глазами, словно смотримся

47

постоянно в «социальное зеркало», все время думаем о том, как другие посмотрят на тот или иной наш поступок. Как озабочены мы всегда тем, чтобы наш внешний физический вид был «приличным», чтобы все было «на своем месте», — точно так же мы глядимся и в «социальное зеркало», как бы примеряем заранее, «что скажет княгиня Марья Алексеевна». Мы очень редко делаем что-либо, не думая о том, как будет понято или воспринято другими людьми наше действие, каково будет «социально-психическое эхо» его. Проективный образ наш, мысль о том, как слагается этот проективный наш образ у других людей, никогда не оставляет нас и всегда играет очень существенную роль в нашем поведении. Стоит вспомнить о том, как сильно у нас действие именно социального, а не индивидуального стыда: мы не столько стыдимся наших пороков, сколько стыдимся того, что о них знают другие люди. Сознание, что то, что мы скрывали от других, стало им известно, — обжигает нас с такой силой, что это становится совершенно непереносимо. Все это только показывает неустранимость и внутреннюю логичность в возникновении социального полюса в самосознании — проективной самохарактеристики.

Ясно само собой, что, раз начавшись, процесс самосознания не может остановиться на этом проективном материале. То непосредственное чувство своей жизни, которое предшествует всякому самосознанию, формирует вокруг первого, проективного самосознания материал, который выдвигает нечто совершенно новое. Проективная самохарактеристика представляет некоторый устойчивый комплекс, некоторый центр, вокруг которого группируются не только новые проективные данные, — но и то, что является чисто «субъективным», т. е. то, что дитя сознает, как свое, только свое. Случаев, когда то, что дитя переживает, не признается другими, когда оно убеждается, что его переживания являются лишь ему доступными, конечно, очень много в жизни ребенка. Иногда взрослые подсмеиваются над тем, что происходит в детях, считая, что они шалят и притворяются. Боли, страдания детей часто не обращают никакого внимания, в то время как другой раз пустяк вызывает усиленное внимание. Эти случаи расхождения данных внутреннего опыта и внешней его оценки все чаще имеют место (когда дети подрастают, взрослые становятся менее к ним внимательны), все чаще сознаются детьми, и, по мере их накопления, дитя приходит, наконец, к чисто субъективному самосознанию, к сознанию своих желаний, замыслов, чувств, мыслей. Здесь дитя осознает в себе свой внутренний, непосредственно недоступный другим людям мир, — сознает, конечно, лишь частично, но все же в подлинном смысле открывает самого себя для себя. Вначале субъективное самосознание складывается из сравнительно небольшого материала, который еще противопоставляется другим переживаниям. Мы увидим, что настоящий интерес к самому себе созревает очень медленно и становится вполне определенным лишь в третьем периоде детства (отрочестве), но, конечно, как новый полюс в самосознании внутренний мир выступает очень рано. Однако, субъективное самосознание не только не устраняет проективного, но оба взгляда на себя, оба вида самопонимания, самохарактеристики

48

питают друг друга. Если вслед за Зиммелем назовем «внесоциальной» стороной в себе то, что является чисто субъективным, то можно сказать, что наше внесоциальное и социальное самосознание образуют два полюса в нашем самосознании. Содержание и корни обеих форм самосознания, психическая судьба и развитие того и другого материала, внутренние условия их влияния на нашу личность — все это так различно, что о слиянии их не может быть и речи. Как две стороны одной и той же вещи, развиваются в нас неразрывной жизнью обе формы самосознания, не сливаясь, но и не отделяясь. Быть может, это есть важнейшая сторона той полярности в нашем душевном развитии, которая создается нашей связью с социальным организмом. Во всяком случае мы

никогда не сознаем себя только изнутри, но всегда нам одновременно рисуется наша личность (в ее внешней и внутренней жизни) и извне: иначе говоря, в нашем самосознании мы всегда связаны с социально-психической перспективой, всегда сознаем себя среди других людей. Можно было бы сказать даже решительнее: самосознание в нас есть социальная психическая функция, ибо и мотивы к той работе, которая ведет к самосознанию, и содержание самосознания (в его одном полюсе) даются социальной средой. Вся наша личность, поскольку мы ее сознаем, пронизана этими лучами социальности, органически связана с социальной средой. Проблема перехода от нашего «я» к другим «я» оказывается мнимой<sup>6</sup>.

Но работа, которая завершилась в самосознании сочетанием проективной и субъективной самохарактеристики, на этом не кончается и возвращается к своей изначальной стадии — к социальному сознанию. Социальное сознание является психическим лоном, в котором выделилось проективное самосознание, — и к нему возвращается психическая работа, когда основная двойственность самосознания определилась с полной ясностью. Открыв в себе внутренний мир рядом с проективным материалом, дитя неизбежно дешифрирует непосредственное сознание жизни в других людях в тех же терминах, т. е. приходит к сознанию, что и в других людях есть свой внутренний, закрытый для других, внесоциальный мир. Дело происходит не так, что к внешним проективным образам присоединяется мысль о чужой душевной жизни, — такая «интроекция» была бы недоступна неразвитому детскому интеллекту. Нет, дитя и ранее, в своем проективном социальном сознании, видело в людях живые существа, полные энергии и инициативы, теперь же эта темная перспектива «чужой жизни» освещается, наполняется материалом. Не логические процессы заставляют дитя признать за внешней стороной в человеке его внутренний мир, но то непосредственное чувство жизни в другом человеке, которое было и раньше, ныне освещается открывшимся собственным внутренним миром. Перемена происходит, скажем, языком психологии, не в сфере перцепции, а в сфере апперцепции.

Внутренний мир в

--

<sup>6</sup> В русской литературе развивал эти идеи (правда, в гносеологическом их аспекте) кн. С. Н. Трубецкой в своей замечательной работе — О природе человеческого сознания (см. Сочинения).

человеке и ранее был открыт, как некая темная глубина, как неясная перспектива, — а ныне, в этой стадии «эяктивации», как говорит Болдвин, раскрывается «смысл» этой внутренней жизни, чувствовавшейся и ранее.

Эйективация не есть поэтому «открытие» в других людях душевной жизни, а есть лишь ясное сознание, в терминах субъективного самосознания, того, что раньше сознавалось неявно. Если проективная самохарактеристика оформляет непосредственное чувство своей жизни в терминах социального (проективного) сознания, то ныне социальное сознание оформляется в терминах субъективного самосознания. Психическая работа как бы замыкается в любопытный круг: в непосредственном сознании своей и чужой жизни исходной точкой является социальное сознание (проективные образы) — но оно же является и конечной точкой работы. Если сначала наш внутренний мир освещается извне, то затем внешний для нас мир чужой жизни освещается тем, что мы нашли в себе. Если в первой фазе социальные лучи освещают душу ребенка, то в последней фазе социальная действительность освещается тем, что открыло дитя в себе.

Так должны мы, следуя в основном Болдвину, понимать развитие у ребенка самосознания и социального сознания. Внутренняя и глубокая связь их говорит ясно о том, что дитя для своего развития непременно нуждается в социальной обстановке. Если бы дитя созревало совершенно вне общения с другими людьми, было бы совершенно предоставлено самому себе, оно не могло бы созреть психически, так как в развитии самосознания ребенка первостепенную роль играет социальное сознание. В высшей степени любопытен факт, что, чем дальше развиваются общественные отношения, чем дальше идет социальная дифференциация, тем значительнее роль общества в развитии индивидуума. Индивидуум находит в социальной обстановке такую полноту оформленных отношений, такое многообразие путей активности, что его собственное творчество становится нужным все меньше и меньше. Дети нашего времени незаметно и легко овладевают такими формами деятельности, которые в былое время требовали напряженного творчества и подлинного вдохновения. По мере усложнения социальной традиции и накопления в ней дифференцированных форм жизни на долю юного поколения выпадает все большая задача усвоения, все меньше остается места для творчества. В наше, например, время жизнь стала такой сложной, богатой и многообразной, что нужно долгое время усваивать даже средний минимум традиции, чтобы «стать с веком наравне». Но нельзя не отметить и того любопытного факта, который впервые отметил Зиммель в своей книге — «Социальная дифференция»<sup>7</sup>: чем значительнее и многообразнее влияние социальной среды на личность, тем свободнее и независимее от нее становится личность. Сложность социальных отношений ведет к тому, что в отношении отдельной сферы социальной жизни личность чувствует себя более независимой, чем это было возможно при простоте социальных отношений. Поэтому вживание в современную социальную жизнь, предполагая длительный

процесс приспособления и усвоения, открывает в то же время в современном ребенке большой простор, дает больше места для свободного выбора и в этом смысле повышает и заостряет чувство свободы. Современное дитя, вырастая во все более усложняющихся и запутанных социально-психологических отношениях, должно уже не только социально созреть, но должно быть и более морально сильным, чтобы уметь распорядиться свободой, перед ним открытой. Но как происходит самый процесс усвоения социальной традиции, процесс вживания детской души в современную ей социально-психическую обстановку? В полной аналогии с тем, что мы уже знаем о психо-физическом созревании ребенка, мы должны сказать: социальное созревание, развитие и упражнение социальных сил, усвоение социального материала лишь частично осуществляется в серьезном и деловом взаимодействии с социальной средой, в самом же главном и существенном оно происходит в играх. Прямое соприкосновение с социальной средой не таит в себе особых опасностей, — поэтому не безопасность игр (как это мы видели в психо-физическом созревании ребенка) делает здесь игры незаменимой формой активности. В отношении к социальному созреванию целесообразность игр определяется другим — именно трудностью вживания в социальную среду, трудностью ее понимания. Игры являются, как мы это сейчас увидим, незаменимым средством проникновения в социальную жизнь; с помощью игр дитя знакомится с различными социальными позициями, вживается в закрытый («внесоциальный») мир других людей. В самом деле, ориентироваться в социальной жизни возможно, лишь учитывая именно закрытую, внесоциальную сторону в людях — без этого нельзя понять социальные отношения. Но как дитя может проникнуть в чуждый и незнакомый мир переживаний взрослых, как оно может проникнуть в то, как живут люди в иной социальной обстановке? Как дети, живущие в комфорте, могут понять тех, кто живет в нужде; как детям, растущим в культурной обстановке, понять тех, кто вырастает иначе, кто не знает никакого воспитания? Как детям, вырастающим в полной свободе, понять тех, кто даже не смеет выразить своих желаний? Конечно, дело идет лишь о непосредственном понимании, о том интуитивном, можно сказать, музыкальном вживании в чужую душу, которое должно быть в нас, чтобы мы хоть кое как могли ориентироваться в социальной обстановке. То непосредственное восприятие человека, как человека, о котором мы уже говорили и которое лежит в основе всего социально-психического общения, — имеет слишком общий характер и нисколько не вводит в внутренний мир

педагога или врача, инженера или купца, военного или священника. А между тем в какой-то, хотя бы самой минимальной дозе, нужно понимать внутренний мир людей, чтобы вступать с ними в общение... Получается круг: дитя должно кое-как разбираться в чужой душе, чтобы было возможно социальное взаимодействие, но проникнуть в чужую душу можно лишь при живом взаимодействии с ней. Дети, очевидно, должны до настоящего социального взаимодействия развить в себе способность непосредственного вживания в социальный мир, интуитивного его по-

51

стижения, — чтобы приобрести возможность двигаться между людьми, чтобы приобрести способность «социально-психического зрения». В социально-психическом пространстве проходят перед детской душой различные люди, но дитя словно остается социально слепым — оно не улавливает различий между людьми, потому что не может проникнуть в чужую душу, в закрытую ее сторону. Конечно, процесс «эйектива-ции», т. е. открытие в других людях внутренней жизни, мог бы осуществляться в прямом взаимодействии с ними, но сколько бы понадобилось времени, чтобы путем опыта дойти до проникновения в внутренний мир различных людей? Сколько нужно было бы пережить непоправимых, досадных ошибок, чтобы на этих ошибках корригировать неудачную эйективацию?

Конечно, ошибки с нами происходят до конца жизни, — ибо, в конце концов, психическое бытие до такой степени индивидуально, что, чем более узнаешь людей, тем более это мешает разглядеть новую индивидуальность. Но есть известная ступень социального ориентирования, есть известная сила социально-психического зрения, без которой невозможно самостоятельно действовать в социальной среде и достигать поставленных себе целей. Это-то предварительное ориентирование («на черном») в социальной обстановке в закрытой внесоциальной стороне других людей дается играми — и только играми.

Чтобы понять этот тонкий и своеобразный процесс, нужно обратить внимание на следующее. Когда, например, дети «играют в родителей», — они совершают те движения, которые они замечали у родителей. Внешнее повторение этих движений, сопровождаемое речами, воспроизводящими то, что слышали дети у родителей, как бы ставит детей внешне в позицию родителей. Но входя в свою «роль»<sup>8</sup>, совершая ряд движений, дитя невольно следует полету своей фантазии, которая принимает самое живое участие в этой игре. Работа фантазии определена внешне темным эмоциональным вживанием в душу родителей, проективными образами их, но тем свободнее она во внутреннем вживании в «позиции» родителей. Внешние движения неизбежно вызывают



игру чувств, дитя переживает новые эмоции, , которые определяются игрой фантазии, а не наоборот. Как это возможно, если фантазия, по данному выше толкованию, служит лишь средством выражения чувств? Вопрос этот очень труден, но с ним связана вся тайна расширения наших эмоций, вся тайна «вчувствования» и эмоционального приближения к новым явлениям жизни. Интеллект не только не помогает этому эмоциональному проникновению в новую сферу жизни, но скорее мешает, заполняя сознание своим материалом. Как у взрослых, так и у детей эмоциональное ясновидение лишь затрудняется и затемняется работой интеллекта.

Чтобы понять тайну эмоционального проникновения в новую область, таящую в себе ключ ко всему социально-психическому созреванию ребенка, укажем, что и у взрослых аналогичный процесс, осуществ-

--

<sup>8</sup> Уже Неккер де Сосюр в своей книге «L'education progressive» дала верную и интересную характеристику того, как дитя «входит в роль». Лучший донине, хотя и недостаточный анализ этого «вхождения в роль» см. у С е л л и (гл. 2. § 3).

52

вляется через внешнее воспроизведение тех движений, эмоциональный аккомпанемент, к которым составляет предмет исканий. «Подражание Христу», занимавшее и занимающее столь существенное место в аскетике, является одним из видов такого вживания в новые формы жизни. Через внешнее — к внутреннему, через движения — к чувствам, через работу фантазии — к новым переживаниям... Сущность этого процесса не в том, что внешние движения, сами по себе, вызывают чувства — не в том, что, так как движения новые, необычные, то и пробуждаемые этими движениями чувства имеют в себе много нового, по незаметным ступеням вводя душу в новые переживания. Такое чисто ассоциативное понимание этого процесса не годно уже потому, что повторение чужих движений не только не способствует расширению эмоций, но, наоборот, оно психически обедняет чувство. Новая комбинация прежних чувств, новые оттенки прежних переживаний никак не могут объяснить того, что фактически мы переживаем, «входя в роль». Известно, что если мы действительно входим в роль, то развивающееся у нас при этом чувство до такой степени овладевает нами, что мы следуем его движению гораздо дальше, чем это определяется «ролью». Это значит, что возникающее в этом случае чувство обладает такой свежестью и силой эмоциональной энергии, что оно никак не может быть объяснено из комбинации прежних чувств и их новых оттенков. Не внешние движения определяют эмоциональный процесс, а именно работа фантазии. Не

входя в подробности, которым здесь не место, скажу лишь несколько слов, чтобы несколько осветить поднятый нами вопрос.

Я исхожу из предположения, что описанный нами процесс рождения новых чувств из повторения чужих движений и вживания путем фантазии в свою «роль» покоится на предварительном уже эмоциональном проникновении в «роль». В живом и непосредственном интересе к позиции «родителей», к каким-либо другим социальным позициям дитя находит стимулы к эмоциональному проникновению в чужую пока область, как бы заостряет свое духовное зрение и приглядывается к новым явлениям. Не следует забывать, что и в фазу чисто проективного социального сознания у ребенка всегда есть неопределенное чувство «жизни» в людях. Это чувство темно и неформулировано, но музыкой его обвеяно проективное социальное сознание. Если бы не было этого предварительного эмоционального сближения с жизнью других людей, никакая эйективация не была бы возможна. Эйективация лишь заканчивает, оформляет, уясняет эту работу чувства: психологически эйективация есть лишь интерпретация в работе фантазии того, что в форме непосредственного чувства, было уже в проективном социальном сознании. Эйективация никак не может быть понята интеллектуалистически, ибо она вырастает на основе интуитивного материала.

Расширение эмоционального ясновидения решительно не может быть создано ничем внешним, оно является первичным и основным. И дети, и взрослые уже эмоционально вмещают в себя новую жизнь, уже эмоционально проникают в

53

нее, когда ищут внешних движений, чтобы прояснить и оформить это чувство. Само по себе совершение каких-либо движений соответственно известной роли не вводит в внутренний мир изображаемого лица — сколько неудачных артистов могут быть прекрасной иллюстрацией этого. Наоборот, когда уже новые формы жизни эмоционально усвоены, тогда именно и возникает потребность движений и психического осмысливания чувства, чтобы придать ему ясность, внутреннюю законченность. Особенно в отношении детей важно понять это: необычайно развитая склонность к драматизации в играх имеет свой корень в том, что дитя уже обладает эмоциональным прозрением в новые социальные позиции, но в такой «глухой» и неясной форме, что оно ищет именно в игре — с ее коренной двойственностью движений и фабулы (т. е. телесной и психической активности) — путей к оформлению и уяснению чувств. Внешние движения и подбираемые в работе фантазии проективные образы с теми или иными вариациями и служат этой спецификации и оформлению чувства. В этом вторичном уже смысле поток чувства следует за фантазией, так что весь процесс слагается из трех фаз: первая фаза —

первичное, но неясное эмоциональное проникновение в новую сферу жизни, вторая фаза — телесное и психическое выражение этого чувства в игре и, наконец, третья фаза — развитие и психическое оформление изначального чувства— через игру—в определенное эмоциональное вживание в чужую душу. Роль фантазии в развитии этих чувств, относящихся не к собственному, а чужому душевному миру, действительно очень велика, ибо в работе фантазии неопределенное первичное чувство получает эмпирическую определенность и законченное содержание<sup>9</sup>. Но ничто не убеждает так в реальности исходного эмоционального материала, как то, что последней фазе предшествует не одна работа фантазии, но и движения. Этот двойной ряд может быть только двойным выражением какого-то изначального чувства. Игры, в которых дитя непременно играет какую-либо роль (большею частью не одну, а много), являются средством эйективации. Этим и определяется преимущественное, а часто и исключительное социальное содержание игр: через игры дитя вживается в разнообразные социальные позиции, знакомится с бесконечным многообразием социальных отношений. Таким именно образом дитя и совершает важнейшую и труднейшую работу усвоения социальной традиции: задача ведь состоит не в том, чтобы дитя овладело интеллектуальным материалом традиций. Эта задача и не под силу слабому детскому интеллекту и совсем не отвечает цели детства, в течение которого нужно лишь развить социально-психическое зрение. Для самостоятельного социального творчества нужно и интеллектуальное усвоение традиции — и этим психологически обосновываются *Lehrjahre*, неизбежность «учения», — но главное лежит в том, чтобы научиться понимать социальную жизнь, научиться ее эмоционально вбирать в себя и непосредственно в ней ориен-

--

<sup>9</sup> Только в свете этих размышлений и может быть принято, с целым рядом оговорок, учение Мейнонга и его школы о «*Fantasiegefühle*», т. е. о чувствах, вырастающих из фантазии.

54

тироваться. Входя в самые разнообразные роли, дитя через посредство игр эмоционально проникает в закрытый мир тех, кто занимает разнообразные социальные позиции, и весь сложный мир социально-психологических отношений, его движущие силы и определяющая умонастроения, задачи и запросы, — все это становится как бы прозрачным, дитя эмоционально вживается во все это. Такое вхождение в социальную традицию есть единственно плодотворное и единственно нужное: овладевая постепенно и медленно идейным содержанием социальной традиции, дитя начинает с того, что эмоционально проникает во все формы жизни, как они существуют в

данный момент, проникается теми чувствами и настроениями, которые действуют в данное время. Идеологический процесс в ребенке и подростке часто ведет к необычайно путанному пониманию современной жизни, тогда как эмоциональное вживание в различные формы социальной жизни (конечно, в некоем среднем минимуме) есть *conditio sine qua* поп социальной зрелости.

Теперь для нас ясно значение того факта, что дети, если не исключительно, то преимущественно, играют в человека. Игры нужны не только для психофизического созревания — они не менее (если не более!) нужны для социально-психического созревания. Психология игры, говорили мы выше, определяется своим объектом, в котором, как мы видели, имеет место неисследимое сплетение реального и воображаемого; в своей же чисто субъективной стороне игра, как сочетание движений с «фабулой», есть выражение каких-либо чувств. Теперь нам понятно, что игра служит преимущественно выражению первичных социально-психических прозрений ребенка, — вот почему игра может быть определена как драматизация какой-либо фабулы: в игре дитя преимущественно изображает человека или живое (хотя бы оживающее во время игры) существо. Необъятность того социального содержания, которое дитя должно усвоить в играх, объясняет нам продолжительность детства, и мы увидим дальше, что различные периоды детства между прочим характеризуются различной социально-психической установкой. Процесс вживания в чужую жизнь (как показывает психология чтения литературных произведений) имеет место и у взрослых, но детство длится до тех пор, пока не охватит в основных чертах всего содержания социальной традиции и пока не почувствует потребности социального творчества (чем, как мы увидим дальше, заполнен последний период детства — юность).

Все наши силы— физическая, психическая, социальная— прежде чем они войдут в реальную жизнь, должны пройти фазу свободного своего проявления, чтобы оформиться и окрепнуть. Только игры с своеобразием их объекта (в котором мы отметили неисследимое сплетение реального и воображаемого) могут служить этой цели. Игры не уводят нас от реальности, они, наоборот, вводят нас в нее, но только смягчают реальность, как бы снимают с нее мертвящую необходимость, в ней царящую. Пластичность объекта игр обладает чрезвычайной, стимулирующей творчество силой: именно она вводит дитя в мир

55

свободы, в мир творчества, она навсегда поселяет в душе сознание своей мощи, своей власти над реальностью. Дитя преобразует реальность в игре — и отсюда игра становится психическим лоном, в котором оформляются и развиваются все наши творческие движения (эстетические, этические,

религиозные). Но все обаяние игры, все ее очарование покоится на том, что творческая работа все время имеет дело с реальностью. Мы говорили, что для игры обязательна хотя бы самая минимальная доза реальности.

Дитя рано научается различать между сферой игры и сферой реальности, между установкой на игру и установкой на деловое отношение. Игра влечет к себе именно тем, что в процессе игры реальное и воображаемое сближаются и сочетаются; этим игра дорога нам и в зрелые годы. Но уже у детей установка на игру настолько сближается с «деловой» установкой, что переход от одного к другому совершается незаметно; у взрослых уже установка на игру (в форме «творческой» установки) всегда осуществима при самом серьезном жизненном процессе. Таким образом, дитя и взрослый не очень далеки друг от друга в субъективном отношении к игре, — основное же различие заключается в функции игры. Детство определяется именно тем, что игре принадлежит здесь основное место в системе активности, тогда как у взрослых игра (даже в дифференцированной форме творчества) не имеет уже такого основного места. Только в итоге духовного созревания реальная жизнь вновь принимает подчиненное и вторичное место.

Новое понимание детства, столь многим обязанное Гросу и Болдвину, рисует его нам как законченную и образную фазу в развитии человека. В этой фазе доминирует эмоциональная жизнь, а следовательно и фантазия; дитя живет в живой связи с реальностью, хотя и не живет всецело в реальности. Оно дышит воздухом реальности, но свободно от ее неподвижности и ее суровых, неизменных законов. Психическая организация детства исключительно прекрасна, и этой красотой и грацией своей детство обязано той непосредственности, корень которой лежит в преимущественном развитии эмоциональной сферы. Интеллект ребенка развивается медленно, он имеет вторичное значение в детстве, хотя этапы его развития и знаменуют этапы детства. Но психическое своеобразие детства определяется господством эмоциональной сферы, «подготовительной» функцией детства и центральным значением игры в активности ребенка. Здесь ключ к тайне детской души, здесь разгадка ее неповторимой красоты и чарующей грации<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Законченная характеристика детства может быть дана лишь в связи с тем, что я называю ниже «метафизикой детства». См. об этом в XV-й главе.

#### **ГЛАВА IV.**

*Загадка продолжительности детства у человека. Деление детства на периоды, вопрос о критериях этого деления. Первый год жизни. Общая характеристика различных периодов детства (раннего детства, второго детства, отрочества, юности).*

Мы должны теперь обратиться к последнему общему вопросу психологии детства — вопросу о продолжительности детства и о делении детства на периоды.

При том биологическом понимании детства, которое установилось в нашей науке после Гросса, детство (в широком смысле слова) обнимает все те годы, когда человек еще не подготовлен к самостоятельной жизни, к самостоятельной борьбе за существование. Нам приходилось уже говорить, что исторический процесс, предполагающий передачу одним поколением другому всего того, что было им получено от предыдущего поколения и что было вновь им создано, — неизбежно ведеис тому, что средний минимум социальной традиции, обязательный для усвоения, становится все значительнее и значительнее. Если в начале XIX века возможно было, что мальчик 13 лет поступал в университет, то в наше время это решительно невозможно. Если тогда в 15—16 лет нередко выходили на путь самостоятельного творчества и самостоятельной жизни, то в наше время только тяжелые социальные условия могут вынудить юношу перейти в это время к полной самостоятельности. Обыкновенно, в нормальных условиях культурной жизни, самостоятельная (в экономическом и социальном отношении) жизнь, самостоятельное творчество начинается около 25 лет. Конечно, биологически мы подготовлены к самостоятельной жизни значительно ранее (что и отмечается в законодательстве разрешением вступать в брак), — но мы живем не только биологически, но живем и социальной жизнью. Стать социально самостоятельным, это значит не только понимать то, что делается вокруг, но и двигать жизнь дальше, быть способным к социальному творчеству. Материал для усвоения становится с каждым поколением настолько значительнее, что детство с развитием культуры не сокращается, а растягивается. Детство есть особая фаза не только в психофизическом и психическом, но и социальном созревании человека, — и этой фазе можно противопоставить только зрелость, понимая под этим вступление в период полного расцвета всех сил и самостоятельной жизни. Вся жизнь человека, с этой точки зрения, может быть разделена на три периода: детство, зрелость, старость. Различие

57

этих периодов определяется социально-биологически: детство охватывает период подготовки к самостоятельной жизни путем усвоения среднего минимума социальной традиции; зрелость характеризуется способностью к самостоятельной жизни и творчеству; наконец, старость отмечена постепенной утерей творческих сил и понижением способности к самостоятельной жизни.

Если детство в широком смысле слова охватывает большой период жизни, то оно в то же время может быть разделено внутри себя на несколько периодов.

Язык знает собственно три периода — детство (в узком смысле слова), отрочество и юность, — но современная психология детства давно уже разделила детство (в узком смысле) на «раннее» и «второе» детство. Если войти ближе в обсуждение вопроса о делении детства (в широком смысле слова) на периоды, то надо отметить, что мы и ныне еще не имеем точного критерия при разграничении различных периодов детства. Вне всякого сомнения стоит факт, что существуют естественные грани в развитии ребенка, но в том-то и дело, что, следя за различными сторонами в жизни ребенка, мы получаем совершенно различную картину. Разнообразные физические и психические функции развиваются не параллельно и не равномерно, — и если в одном отношении мы находим грань в одно время, то в другом отношении она приходится совсем на другое время. Это-то и путает, не дает возможности делить детство с какой-либо одной точки зрения и заставляет считаться с комплексом признаков.

Если обратиться к психо- физическому развитию ребенка, то здесь прежде всего приходится выделить первый год жизни (точнее 9—12 месяцев). Следующая заметная грань связан с половым созреванием, которое у девочек должно быть отнесено к 10—13 годам, у мальчиков к 12—15 годам. Физическое развитие заканчивается собственно лишь к 20—23 годам у девушек и к 22—25 у юношей. Хотя государство и Церковь разрешают юноше вступать в брак уже в 18 лет, а девушке в 16 лет, но с физической точки зрения полная зрелость достигается позже. Впрочем, надо иметь в виду, что психо-физическое развитие обнимает целый ряд процессов, которые протекают неравномерно. Если следить за развитием отдельных органов тела, за развитием пропорций частей тела в отношении друг к другу, — картина и здесь получается сложная. Однако, намеченные три грани (год жизни, половое созревание, физическая зрелость) довольно удачно отмечают переломы в психо-физическом созревании растущего организма.

Гораздо сложнее и запутаннее представляется нам развитие юного существа, если обратиться к чисто психической стороне в нем. Отсутствие единства в развитии отдельных психических функций, отдельных сторон в психической жизни не позволяет положить в основу деления детства на периоды развитие какой-либо одной (признаваемой за основную) функции. Здесь-то и лежат корни самых острых разногласий между психологами — именно по вопросу о том, каким процессам должно отвести основное значение в психическом созревании ребенка. Возьмем, например, такую чрезвычайно важную сторону в психическом развитии, как язык: казалось бы, что в развитии языка мы мо-

жем найти ясные грани при переходе из одного периода детства в другой. Некоторые психологи (в их числе известный выдающийся психолог Штумпф) считают возможным делить детство по ступеням в развитии языка<sup>1</sup>, но, не говоря о том, что самое развитие языка протекает неодинаково у детей, оно касается внешней и поверхностной стороны в ребенке. Может быть, ступени в развитии языка и характерны, но они формальны, не связаны глубоко с внутренней жизнью ребенка, с его отношением к миру. Роль языка, как средства выражения внутренних переживаний и общения с окружающими людьми, необычайно велика, но до настоящего времени не указаны какие-либо значительные грани в этом развитии. Что же касается значения языка в интеллектуальном созревании (с чем связано приведенное в примечании разделение детства у Штумпфа), то хотя оно и очень велико, но сам по себе процесс интеллектуального развития не связан глубоко с основным содержанием детства. Рост интеллекта по одному тому не может выражать различия в отдельных периодах детства, что интеллект не занимает основного места в детской душе. Укажем, наконец, и на то, что индивидуальные различия между детьми, несомненно находимые в опыте, хотя и получают яркое свое выражение в языке, но не язык является источником этих индивидуальных отличий: будучи прекрасным симптомом тех или иных индивидуальных особенностей ребенка, он является продуктом, а не источником своеобразия душевной жизни ребенка. В силу всех этих соображений мы не можем положить в основу разделения детства на периоды развитие языка.

Гораздо глубже и правильнее было бы делить детство по развитию активности (в частности игр) или эмоциональной жизни. Что касается первой формы деления детства, то те попытки, которые мы имеем в этом направлении<sup>2</sup>, очень слабы. Прежде чем положить в основу деления детства на периоды зависимость от развития игр, нужно было бы изучить самое это развитие игр, что еще не сделано в наше время. Совершенно понятно, что, кладя в основу деления детства игры, — как они изучены в настоящее время, — мы ничего не приобретаем для понимания различных ступеней в детстве. Принцип, может быть, и верен, но при современном состоянии изучения игр он не может помочь в установлении периодов детства. То же надо сказать и о делении детства в соответствии с развитием эмоциональной жизни (пробы чего находим у Монтегацца): развитие эмоциональной жизни изучено настолько слабо и недостаточно, что пользоваться этим критерием при разграничении периодов детства совершенно невозможно.

Нам придется воспользоваться обычным разделением детства, кладущим в основу совокупность различных признаков.



Прежде всего мы должны выделить как первый период — первый год жизни, когда дитя еще не владеет языком, еще не ходит, но в течение которого оно научается постепенно пользоваться органами чувств, ориентируется в социальной среде, постигает уже немного

--

<sup>1</sup> Штумпф различает: 1) бессловесную стадию, 2) период понимания чужой речи и неумения самому пользоваться речью, 3) период дошкольный и 4) период школьный.

<sup>2</sup> См. выше замечание о статье Gulick'a.

59

различие игры и действительности. Этот период жизни может быть назван также «грудным», потому что дитя еще кормится молоком матери. Обыкновенно грудной период длится 9 месяцев, иногда чуть-чуть затягивается, но бывают случаи, когда матери кормят грудью до 3 и 4 лет; недавно мне стал известен совершенно достоверный факт, что одно дитя кормилось молоком матери до 7 лет. Мать боролась с привычкой ребенка и ничего не могла добиться, пока дитя не поступило в школу, где учитель, осведомленный матерью, своими замечаниями и прямым приказанием добился от ребенка отказа от пользования молоком матери... Заметим тут же, что обыкновенно затягивание грудного периода сильно задерживает психическое развитие. Если известная теория Фрейда о сексуальных конфликтах в детской душе неверна, то по отношению к детям с затянувшимся грудным периодом она приобретает некоторую долю истины. Во всяком случае, грудной период (вместе с другими указанными выше признаками) образует особый период в жизни ребенка, который нужно отделить от следующего за ним периода.

Второй период, продолжительность которого уже менее определена, называется «ранним» или «первым» детством. Раньше считали, следуя довольно типичной для всех времен мистике цифр, что периоды развития заключают в себе 7 лет, вследствие чего переход от раннего детства к следующему периоду относили к 7 годам. Но это не только не оправдывается в опыте, но и вообще грань, отделяющая один период от другого, является подвижной. Тот факт, который с полной точностью констатирован для интеллектуальной сферы (при измерении интеллектуального уровня по методу Бине) — именно, что только 50% детей развиваются «нормально», а из остальной половины детей 25% созревают раньше, а 25%, наоборот, запаздывают в своем развитии — этот факт может быть с полным правом обобщен. Мы можем утверждать, что лишь у половины детей их развитие имеет «нормальный» характер; 25% развиваются преждевременно, переходят в новый период раньше, другие же 25%, наоборот, запаздывают в этом. Таким

образом, «нормальное» развитие может быть констатировано лишь у половины детей, причем, конечно, речь идет о развитии не отдельной функции, а всего существа детского<sup>3</sup>. С этими оговорками мы можем признать, что раннее детство заканчивается между 5 и 6<sup>1</sup>/<sub>2</sub> годами.

Мы должны прямо и открыто сказать, что психическое своеобразие раннего детства (вообще наиболее изученного из всех периодов детства) не выступает перед нами в настоящее время с полной отчетливостью в том смысле, чтобы мы могли уяснить себе отличие этого периода от следующего за ним. Вместе с тем даже в отношении к раннему детству мы должны признать, что, несмотря на то, что оно наиболее хорошо изучено, все же мы не можем дать цельной картины, в которой предстало бы перед нами органическое единство, внутренняя связность

--

<sup>3</sup> При изучении отдельных «тестов» Бине исходил из того, что признавал его отвечающим нормальному уровню, если он удавался 75% детей. При применении же ряда полученных таким образом тестов «ненормальными» оказываются лишь 50%.

60

отдельных черт этого периода. В известном смысле именно раннее детство должно быть охарактеризовано, как самый темный перитод в нашей жизни. Ведь именно в течение раннего детства закладываются основы личности, формируются ее главные интуиции, ее первый, но и важнейший по своей психической влиятельности опыт. Именно в это время определяется основная «установка», впоследствии выражающая тип человека. Все это формируется под покровом внешних процессов в глубине детской души, и не только дитя не понимает того, что в нем происходит, но не понимаем и мы. Поистине, мы — слепые вожди слепых! Нередко мы чувствуем, что в душе ребенка происходит какой-то сложный и серьезный процесс, что дитя переживает какую-то внутреннюю «драму», — но никто — ни само дитя, ни мы, — никто не может понять, что именно совершается в глубине детской души. Нельзя здесь же не отметить, что детская душа именно в этот период особенно нежна и хрупка. Иной раз незначительные, казалось бы, события глубоко оседают в душе ребенка и дают себя знать всю жизнь. Нередко уже значительно позднее, когда из семени, попавшего в это время в душу ребенка, выросли уже плоды, мы начинаем понимать, что корни той или иной черты, нашедшей свое выражение ныне, уходят именно к раннему детству. В этом смысле нельзя не отнестись с самым глубоким вниманием ко всему тому, что говорит о детстве-Фрейд и его школа. По Фрейду — как это узнаем дальше подробнее — уже в период первого детства совершается очень важный процесс в сексуальной сфере.

Самый метод психоанализа и его терапевтическое значение в том и заключается, чтобы помочь больному, путем воспоминаний, извлечь «занозу» из своей души, ибо из психических конфликтов, возникающих именно в раннем детстве, и развиваются впоследствии настоящие психические заболевания. Не разделяя «сексуального монизма» Фрейда<sup>4</sup>, мы не можем, однако, забыть о том, что действительно нежный и хрупкий период раннего детства имеет исключительное значение в формировании эмпирической личности человека. Закрытость процессов, происходящих в это время, так велика, что мы не можем проникнуть в них иначе, как с помощью гипотетических построений. Ведь наиболее существенные процессы, точнее — наиболее существенная сторона во всех процессах имеет свое место за пределами сферы сознания; дитя вбирет в себя огромный материал, которым, однако, не владеет. То, что можно и должно назвать метафизикой детства, слагается и формируется в своих основах именно в течение раннего детства. Тип человека и его основная установка, основной опыт, главные интуиции, цели и задачи, долженствующие определить будущие «искания» личности, быть может главные ценности — все это вырисовывается в темной еще глубине детской личности, в ее метафизическом слое. Личность ребенка, поскольку она ищет своего эмпирического раскрытия и выражения в это время, поскольку она вообще входит в эмпирический мир, занята тем, чтобы развить свои силы и способности.

--

<sup>4</sup> Заметим лишь, что сексуальная сфера у Фрейда, получая основное место в душевной жизни, теряет свое своеобразие, становясь общим началом психофизического и психического творчества.

61

Дитя не робко, наоборот, оно доверчиво и наивно, а все же активность ребенка по преимуществу сосредоточивается в играх, словно дитя не рискует входить всецело в реальность. Участие фантазии в играх открывает необозримый психический простор перед ребенком, создает пластичность в объекте и этим чрезвычайно возбуждает дремлющие в душе силы, стимулирует творческие порывы. Дитя живет в прекрасном мире, украшенном и одухотворенном его фантазией, и не подозревает о темной, грубой и суровой стороне жизни. Даже те раны, которые иногда жизнь наносит ребенку и которые там, в глубине души, определяют глубокие изломы, деформируют личность, часто не оставляют заметного следа в эмпирической личности. Дитя, психически уже искалеченное и больное, уже носящее в глубине души тяжелые конфликты, само не сознает этого, оставаясь в своей эмпирической личности еще долгое время таким же, каким было до печального в его жизни события. Яд, который отравляет душу, скопляется незаметно... Все, все мы носим этот яд в душе —

одни больше, другие меньше; у всех нас есть, как в затихшем вулкане, свой подземный огонь. Пока мы «здоровы», мы не замечаем этого подземного огня в себе и не даем ему места, но, в случае психического потрясения, он может овладеть всей душой.

В силу этого раннее детство, его впечатления, его опыт имеют действительно огромное влияние в жизни человека. Фрейд отметил впервые, что мы имеем сравнительно очень мало воспоминаний из раннего детства; он не видит в этом ничего случайного и ставит в связь с тем, что именно в раннем детстве формируются те «комплексы», которые образуют в подсознательной сфере исходную точку будущих психических заболеваний. Детство как бы «связано» этими комплексами, мы не можем вспоминать детство в подробностях, потому что почти все в наших воспоминаниях окрашено чувствами, которые были в свое время «вытеснены» из души. Но, конечно, Фрейд совершенно не прав в данном случае: говорить серьезно о «вытеснении» в период раннего детства, когда не могла еще сформироваться «цензура», не приходится. Самые тяжкие обиды, самые трудные конфликты проходят через сознание ребенка быстро и почти не оставляют следов в эмпирической личности: они падают в глубину души (и там укрепляются в своем ядовитом содержании) потому, что над всей эмпирической личностью ребенка властвует момент. Дитя изменчиво, подвижно, неустойчиво в своей эмпирической личности; тяжелые и горькие переживания, не теряя своего ядовитого и горького характера, скопляются в глубине души, не влияя долгое время на эмпирическую сторону в личности. Поэтому скудость наших воспоминаний, относящихся к тому, что происходило в сознании ребенка, не может быть объяснена так, как это делает Фрейд. Причина того, что у нас так мало остается воспоминаний из нашего детства, лежит, по моему мнению, совсем в другом — именно в том, что, созревая, мы совершенно теряем интерес к тому, что происходило в сознании ребенка. В самом деле, во время раннего детства дитя глядит на мир с чрезвычайной любознательностью: все для ребенка ново, чуждо, незнакомо, все занимает и влечет его к себе. Но после того, как дитя ознакомились со всем окружающим

62

миром, привыкло к нему, он перестает занимать его дальше, так как находится перед ним всегда, каждый день. То, к чему устремлялось раньше дитя, становится ныне серым, неинтересным, бесцветным, — словно здесь повторяется тот закон «адаптации», который имеет место в нашем зрении. Согласно этому закону, если долго смотреть на окрашенные плоскости, цвета «сереют», точнее — приближаются к серому цвету, становятся бесцветными. Так и весь мир, благодаря психической адаптации, становится бесцветным, сливается в однообразно-сером тоне; он уже не восхищает нас, не пробуждает

былого интереса и не влечет к себе. Образы раннего детства, когда все еще было так привлекательно и прекрасно, когда все цвело и влекло к себе, — эти образы тускнеют для нас постепенно и отодвигаются в глубь души, ненужные, бессильные, бесцветные. Мы уже перестаем «играть» по-прежнему, все больше привыкаем к серьезной и деловой установке, во всяком случае стремимся приспособляться к внешнему миру, особенно к социальной обстановке. Так психически завершается раннее детство, вырастает сначала незаметная, а затем все более отчетливая грань между ранним детством и следующим периодом жизни — и эта грань как бы психически закрывает от нас, глядящих уже в другую сторону, живущих уже другими интересами, первоначальные наши впечатления. Но когда вновь придет пора понижения интереса к внешнему миру, когда придет старость с ее ослабленным вниманием к «злобе дня», — тогда мы «впадаем в детство», т. е. в нас оживают надолго затихшие образы детства. Память стариков, столь слабая в отношении новых впечатлений, отличается особой ясностью и остротой в воспроизведении образов далекого детства. Старики уже не принимают горячего участия в жизни, их окружающей, становятся равнодушными к тому, что волнует других, — и та психическая преграда, которая мешала образам детства всплывать в нашем сознании, обрекала их на психическое потускнение и бессилие, исчезает. Когда говорят, что старики «впадают в детство», то верно в этой формуле то, что старики действительно приближаются к детству, что психические преграды, столь отделяющие переживания детства от всего душевного мира взрослых, теряют свое значение.

Таким образом, скудость у нас воспоминаний детства объясняется не «вытеснением» материала, не конфликтами, которые будто бы разыгрываются в детской душе, а перемещением интересов, создающим психические затруднения для всплывания воспоминаний из раннего детства. Не лишним будет указать то, что было известно и раньше, но что особенно хорошо подтвердил психоанализ: если сразу кажется, что в нашей душе сохранилось мало воспоминаний от детства, то стоит начать активно вспоминать, а еще лучше — писать воспоминания из жизни, чтобы постепенно круг воспоминаний стал расширяться, конечно, впрочем не очень сильно.

Грань между первым и вторым детством сначала очень незаметна, но если, сравнить эти два периода в целом, различие выступает с полной ясностью. Прежде всего должно сказать, что во всех сторонах детского существа наступает некоторый перелом — правда, нередко не столь значительный, чтобы провести резкую черту между двумя пе-

риодами детства. Но нам уже приходилось говорить о том, что деление на периоды опирается на комплекс известных данных; если взять первое и второе детство в целом, то, действительно — это разные периоды в развитии ребенка. Не касаясь подробно физического перелома, совершающегося около 7 лет (иногда чуть позже) и выражающегося в постепенной перемене пропорций частей тела, в росте, в большей силе, особенно в перемене лица, — сосредоточимся на чисто психической стороне.

Отметим прежде всего, что язык становится в это время настоящим орудием нашей мысли. Когда мы познакомимся в подробностях с развитием языка, мы увидим, что развитие чисто физиологической стороны речи обычно заканчивается, в основных чертах, около 4-х лет, но развитие грамматическое еще не достигает к этому времени такой стадии, при которой дитя может вполне владеть речью в интересах своей мысли. Речь первоначально обслуживает аффективную сферу души; подчинение речи интеллекту, способность речи быть проводником тонких различий, присущих нашей мысли, развивается медленно. Лишь к 5—6 годам развитие речи вступает в стадию, в которой она может служить новым целям, которые возникают в детской душе.

Вместе с развитием речи развитие таких психических сил, как внимание, память, особенно мышление, тоже достигает высоты, при которой они могут легко и без напряжения служить новым целям. Мы еще так мало знаем о развитии отдельных психических функций, с таким трудом можем выразить это развитие в каких-либо точных исчислениях, что в настоящее время было бы затруднительно детализировать приведенное указание. Но вот любопытный факт, впервые точно формулированный Вине в его исследовании интеллектуального развития детей. Он предлагал детям несколько картин, спрашивая у них: «что нарисовано на картине?». Ответы детей позволяют их распределить на три группы, которые образуют естественные ступени в понимании картин. В первой ступени дети просто «перечисляют» предметы, которые они замечают на картине; во второй стадии (которая как раз имеет место у 7-летнего ребенка) дитя уже «описывает», т. е. рисует словами картину, вносит в описание элемент действия, — наконец, в третьей стадии (имеющей место на 15 году жизни) дитя уже «толкует» картину, т. е. стремится раскрыть ее «смысл», ее «идею». Как видим, около 7 лет в восприятии картин — и это, конечно, стоит в связи со всей внутренней работой, происходящей в детской душе — замечается характерный перелом: дитя не только воспринимает предметы, но и замечает внутреннюю связь их, внутреннюю зависимость их. Тут находит своеобразное отражение та новая установка в отношении к внешнему миру, о которой будем говорить дальше.

Вопросы детские, в которых с такой ясностью отражается внутренняя работа, идущая в душе ребенка, принимают в это время новый характер, новый оборот. Вообще говоря, интеллектуальная сторона в ребенке приобретает во втором детстве столь уже заметное место, что может даже казаться, что именно здесь лежит главная причина всех тех отличий, которые отделяют второе детство от первого. Но такое заклю-

64

чение было бы ошибочным. Мы сейчас увидим, что основной перелом происходит в установке, в новом подходе к миру; дитя действительно вступает во втором детстве в фазу «учения» (с известным правом можно бы сказать, что второе детство есть по преимуществу время «учения» — *Lehrjahre*), — но все это есть явление вторичное.

Понятие «психической установки» выражает те субъективные условия, которые определяют наше отношение к миру — в восприятии и изучении его, в оценке и пробах активности в отношении к нему. Как особенно ясно развил Koffka в своей книге «*Zur Analyse der Vorstellungen*», психическая установка является фактором подбора. То, что отвечает установке, то не только проходит в сознание, но и освещается ярко в нем; то же, что не отвечает установке/задерживается или попадает в тень. Установка, выражая отношение всего нашего существа, сложна в своем составе — она охватывает и эмоциональную и интеллектуальную сферу и сферу активности. Но, конечно, центральное значение в установке принадлежит именно чувству, которое отличается всегда «монархической тенденцией», по выражению Гроса, т. е. стремится все окрасить собой. Кроме частичных установок существует и общая установка, определяемая основными процессами, в нас происходящими.

Если детство в широком смысле слова отличается некоей общей установкой, которая так заметно отделяет детство от зрелого периода (что хорошо мы чувствуем в себе), — то грани внутри детства, отдельные периоды его отличаются своеобразием этой общей установки. Если мы скажем, что детство в широком смысле определяется «установкой на подготовку к самостоятельной жизни» или «установкой на игру», что в свете теории игры Гроса эквивалентно, то различие периодов детства и должно прежде всего выразиться в какой-то модификации этой установки. Если бы нам не удалось свести своеобразие какого-либо периода к модификации основной установки детства, это должно было бы означать, что этот период не должен быть отделяем от соседнего, что, очевидно, те психические и физические отличия, которые казались нам выражающими наступление нового периода, в действительности недостаточно глубоки и значительны.

В раннем детстве дитя обращено к внешнему миру, радостно вглядывается в него, с любопытством его изучает, но этот интерес к внешнему миру не только не ограничивает внутреннего психического простора, не ослабляет игру чувств и работу фантазии, но, наоборот, возбуждает эмоциональную сферу. Поистине, общее «миросозерцание» ребенка в это время может быть охарактеризовано как настоящая мифология: реальное и вымышленное так сплетаются одно с другим, что невозможно определить, где кончается одно и начинается другое. Можно было бы сказать, что детскую душу влечет к себе мир — не каков он есть «сам по себе», а каким он ему кажется. Дитя не погружается в действительность, оно скорее плывет по ее поверхности: мир интересен не сам по себе, а в своем стимулирующем действии, в психическом резонансе, который он вызывает. В этом смысле раннее детство может быть охарактеризовано как фаза эмоциональной свобо-

### 3 Психология детства

65

ды, свободы развития чувств, а следовательно и воображения. Иными словами мы можем это выразить, если скажем, что первое детство есть фаза наивного субъективизма или наивного эгоцентризма. Дитя всецело погружено в мир своих переживаний, но оно не только этого не замечает, но скорее, казалось бы, обращено своим взором к внешнему миру. Субъективизм, погруженность в свои переживания, натуральный эгоцентризм — все это имеет наивный, непосредственный характер. Именно в это время игры имеют наиболее «ясный» характер, вытекая из стремления к выражению чувств с помощью движений, одушевленных своим смыслом («фабулой»). Игры имеют первоначально именно это субъективное значение, входя в систему «выразительной активности». Но уже рано (к концу первого года) намечается перед детской душой сфера неизменной, независимой от ребенка, «самостоятельной» действительности. Распад мира, находящегося перед ребенком, на эти две сферы, совершается медленно, не сразу дитя разбирается в различии этих двух сфер. Переход от одной сферы к другой совершается незаметно, — а когда накоплением соответственных опытов, размышлений дитя подойдет к более строгому разделению двух сфер (игры и реальной действительности), — тогда-то оно психически и входит во второе детство. Новая установка в отношении к миру тем и определяется, что в сознании ребенка уже с полной ясностью выступает «насамделишный» мир, мир «сам по себе», независимый от фантазии, от творчества ребенка, часто суровый, требующий к себе приспособления. Отсюда рождается интерес к действительности, как она существует сама по себе, выступает позиция того намеренного и планомерного приспособления, которое мы зовем «познанием».



Новая установка выводит дитя из прежнего наивного субъективизма — она открывает перед душой ребенка этот необозримый внешний мир — и дитя вступает в свои «годы учения». Оно хочет «знать», хочет проникнуть во все тайны действительности, игра принимает новый характер, нередко становится средством изучения мира, а еще чаще обособляется в особую сферу. Функция игры становится уже не только выразительной, но и постройительной, игра нередко приобретает самостоятельное творческое значение. Дети становятся способны к настоящей «театральной» игре; и если основное значение игры, как средства эйек-тивации, сохраняется, то все же вырастает и их самостоятельная ценность. С особой силой притягивают детей постройительные игры, в которых они как бы творят новую действительность. Отсюда особый интерес к таким «искусствам», как лепка, ручной труд, рисование. Это все игра, но игра, посредством которой создается новое бытие, новые вещи. Дети уже интересуются-не только процессом творчества, но и его результатами: здесь своеобразно отражается новая установка, словно чувствуется дыхание объективного мира с его неизменным и устойчивым порядком. Дети начинают нередко коллекционировать; у них неожиданно проявляется страсть к порядку — словно они воспроизводят в сфере игры то, что ныне замечают в действительности. Подражание принимает у детей тоже новый характер. Если хотите, всякий период детства отмечен своим стилем подражания — ибо подража-

66

ние неизменно присуще всему детству. В раннем детстве подражание, играющее, например, такую существенную роль в развитии речи, является несознаваемым и невольным: дитя подражает тому, что воспринимает, может быть для того, чтобы еще раз пережить прежнее чувство, вызванное предметом (как это полагает Болдвин). Во всяком случае, подражание не сознается как таковое, оно не регулируется какой-либо целью. Но второе детство, с его ясным отделением действительного мира от мира желаний и фантазий, придает процессам подражания совершенно другой характер: подражание становится сознательным — и в том смысле, что оно сознается именно как подражание, и в том смысле, что оно регулируется чувством или замыслом, — оно становится нередко даже систематическим.

Второе детство может быть с полным правом названо «героическим периодом». Дитя живет уже не по одним директивам, исходящим изнутри, но его зреющее моральное сознание выдвигает перед ним «идеалы» — не в смысле идеалов-идей, а в смысле идеалов-образов. Сознание ребенка ищет вокруг себя или в сказках, в легендах, в истории — живых образцов, которым оно поклоняется, которым хочет следовать. В это время в детской душе нередко зарождаются

«программы» будущей жизни, строятся планы. Все это так еще неустойчиво, так скоро проходит и забывается, но фантазия уходит очень сильно именно в такую игру «в будущее»: дитя нередко переходит от одной мечты к другой, словно и здесь оно через игру овладевает силами социального воображения, развивает способность социального творчества.

Основной предмет внимания ребенка лежит, таким образом уже не в его субъективном мире, а вне его: мир, люди, история, будущее — все это внесубъективно. Основная установка детства — подготовка к самостоятельной деятельности, принимает здесь форму «приспособления», «изучения», «сознательного подражания», «мечтательного» построения будущего. Необычайно любопытно в этом отношении влияние сиротства на внутренний мир ребенка в первом и втором детстве. Если дитя теряет отца в раннем детстве, это оставляет очень слабый след в душе ребенка, между тем если дитя теряет отца во втором детстве, это имеет глубокое влияние на дитя — именно старит дитя. Не следует думать, что это просто связано с ростом сознательности, ибо если дитя сиротеет в период отрочества или юности, — это тоже оставляет глубокий след, но иной: выбивает дитя из колеи, нередко сказывается некоторым понижением в духовной жизни, но никогда не старит. Дитя же, *теряющее* отца во втором детстве, ощущает свое сиротство в свете всего своего жизненного опыта в это время: внешняя действительность как бы давит на ребенка. Психология приспособления, стремление проникнуть в действительность, как она существует сама по себе, как бы преувеличивают в сознании сироты его беспомощность и заброшенность, ослабляют его творческие силы. Вообще говоря, второе детство отмечено некоторым сосредоточением сил на приспособлении к реальности, на изучении ее, и это значительно стесняет внутреннюю свободу, не дает простора игре фантазии. Детские игры тоже начинают служить средством изучения действи-

67

тельности — в них уже больше подражания или творчества новых объектов, чем простой фантазии. В то же время дети, с их развитым уже пониманием различия между сферой игры и действительности, нередко переносят сознательно «установку на игру» в свои деловые и серьезные отношения к людям, к миру: так появляется психология «игривости». И в раннем детстве мы найдем в отношении детей к взрослым черты лукавства; детям нравится «шалить», играть там, где не должно играть. Но пока нет трезвого и ясного разделения сферы игры и объективной действительности, эти шалости не только имеют «невинный» характер, но дитя переживает глубокое удивление и моральный шок, если взрослые вдруг слишком серьезно отнесутся к его

шалостям. Другими словами, плохо различая между игрой и действительностью, дитя в окружающих людях предполагает полное понимание того, где оно играет, а где «насамделе» делает что-либо. Но во втором детстве, при ясном сознании различия между игрой и действительностью, дитя понимает то, что оно может вводит в заблуждение взрослых, выдавая за реальность игру и — обратно. Здесь впервые вырастают такие «цветы зла», как настоящая ложь, — здесь же из невинного лукавства, шалостей первого детства вырастает двусмысленная «игривость». Она двусмысленна потому, что примыкает к типу тех действий, которые мы только что назвали «невинным лукавством»: игривость есть все же модификация игры. Даже ложь, сознательное введение в обман, носят характер игры. Это не есть серьезная жизненная ставка, не есть способ добиться тех или иных результатов, а все же игра — сознательное, намеренное сплетение вымышленного и реального, но не с целью добиться жизненных выгод, а с целью «пошалить», «посмеяться». Но все же психология игривости двусмысленна потому, что если субъективные мотивы ее «чисты», т. е. не связаны с какой-либо выгодой, каким-либо внешним результатом, а вытекают из чистого желания «пошалить», то все же дитя сознает, что те, с кем оно «шалит», не замечают, что это игра. В этом весь эффект, вся увлекательность игривости — в этом и вся ее социальная опасность. Позиция «введения других в заблуждение» привлекает сначала, как игра; но ее объективные результаты очень скоро подсказывают детям, что этой позицией можно пользоваться и для жизненных целей. Дитя еще не сознает всего социального резонанса своих маленьких проступков, — и этого никогда не следует забывать при оценке процессов, происходящих в детской душе. Мы, взрослые, понимаем, в какую перспективу глядит дитя, знаем, куда заведет опасная дорога, на которую оно ступило, но дитя этого не знает, не понимает и тем легче становится жертвой своего незнания, тем легче поддается соблазнам, — тем менее понимает наши наставления и видит в них лишь «придирки». Вот отчего надо быть так осторожным с детьми в это время: своими поучениями мы можем лишь оттолкнуть их от себя, ибо дети не узнают себя в этой характеристике, которую мы им дадим — она покажется им несправедливой. Дети понимают и сами, что идут неправильным путем, но опасные результаты их поведения рисуются перед ними в таких скромных чертах, что они не видят особой беды в своих шалостях. Отсюда та пси-

68

хология «легкомыслия», которую особенно часто не понимаем мы, взрослые, и которая, однако, чрезвычайно характерна и для второго детства, и для отрочества, и для юности.

Второе детство характеризуется своей установкой — своим устремлением к внешнему миру, своим приспособлением к нему. В истории духовного созревания ребенка — после изначального неразличения субъективного и объективного мира в раннем детстве — этот период как бы имеет своей задачей до конца выявить в сознании ребенка самостоятельное, независимое от человека и его творчества бытие, объективную действительность в ее внутренней жизни, в ее закономерности. Если бы применить сюда понятие диалектического развития, то можно было бы охарактеризовать второе детство, как тезис, отрочество, как антитезис, юность, как синтез. Во всяком случае, строгое разделение мира внутреннего и мира внешнего определяет психический мир ребенка во втором детстве. Отсюда проистекает психология приспособления, стремление познать мир, как он существует сам в себе, отсюда же своеобразная психология игривости, основанная на сознательном перенесении установки игры в деятельность иного характера. Мы упоминали и о том, что горький жизненный опыт особенно тяжело ложится в это время — он старит дитя. Еще не вырастают изнутри те могучие и глубокие переживания, которые в отрочестве одним своим развитием увлекают юное существо и до известной степени компенсируют жизненный горький опыт; еще нет подъема и расцвета творческих сил, который знает юность. Во втором детстве горький жизненный опыт не встречает этих внутренних противодействий — отсюда особая чувствительность ребенка в это время к жизненным ударам, внутренняя незащитность. Психическая депрессия в это время легко может закончиться самоубийством — ибо ребенку нечего противопоставить тяжелому жизненному опыту, нечем восстановить в себе психическое равновесие. Это делает дитя чрезвычайно хрупким в это время именно в его эмпирической личности. Мы говорили о хрупкости и в отношении к первому детству, но указывали, что не в эмпирической личности оседают тяжелые переживания, что яд, отравляющий детскую душу и нередко глубоко ее деформирующий, скопится в глубине души. Во втором же детстве мы имеем дело с чисто эмпирической хрупкостью: сознание ребенка становится уже руководящей силой, но оно еще слишком слабо и хрупко, дитя уже не живет в узком кругу своих переживаний, но еще не владеет силами, чтобы бороться с той горечью, которая вливается извне. В этом смысле для второго детства из высшей степени характерен внутренний дуализм, раздвигающий субъективный и объективный мир в сознании ребенка. Этот дуализм намечается уже в раннем детстве, но он не имеет там глубокого значения, вообще не приобретает морального смысла. Между тем во втором детстве внутренний дуализм осознается в моральных терминах.

Не будем входить в дальнейшую характеристику второго детства, едва намеченную нами в ее основных чертах. Для нас было важно обрисовать

существенное отличие раннего детства от второго детства в самой психической установке, в путях душевной работы. Для полноты

69

картины позволим себе совсем уже кратко охарактеризовать отрочество и юность, чтобы закончить этим вопрос о расчленении детства (в широком смысле) на различные периоды.

Отрочество связано с сексуальным созреванием — по крайней мере в его наиболее существенной части. Правда, есть основания говорить о некоторой «предфазе» в сексуальном развитии, как выражается Штерн, установивший, что до периода сексуального созревания есть переходная ступень, сказывающаяся в целом ряде психических деформаций (Штерн называет этот период «Prapubertat»<sup>5</sup>). Но пока изучение этой переходной ступени настолько еще недостаточно, что мы можем только упомянуть о ней.

В период отрочества развитие девочек и мальчиков идет уже совершенно различным темпом, обнаруживает целый ряд особенностей у каждого пола. Конечно, даже в раннем детстве уже может быть отмечено влияние пола на развитие различных психических функций — мы будем еще иметь случай подробнее говорить об этом. Но отрочество, определяемое как раз развитием сексуальной сферы, окончательно формирует половые различия. Девочки вступают в этот период раньше, около 12 лет (некоторые авторы считают даже возможным говорить о вступлении девочек в период отрочества в 13—14 лет, но это неверно и покоится на смешении физических и психических моментов). Мальчики вступают на год—два позже девочек. Нельзя тут же не отметить влияния социальных условий на наступление периода полового созревания — и, конечно, совершенно бесспорно, что сравнительно раннее в городах половое созревание связано с психическим влиянием города на детскую душу. У мальчиков выступает в это время ряд так называемых вторичных половых признаков — появление «пушка» на губах, изменение голоса и т. д. У девочек период отрочества длится около 4 лет — к 16 годам заканчивается процесс полового созрения, происходит постепенно изменение психической установки, характерной для отрочества. У мальчиков отрочество, начинается позднее, позднее и заканчивается (около 17—18 лет).

При характеристике периода отрочества обычно обращают внимание на чисто физиологические процессы в растущем организме, совершенно забывая о чрезвычайно важных изменениях именно в психике юных существ. Помимо того, что к этому времени относится необыкновенно важное для личности развитие сексуальной психики, общее изменение душевной жизни имеет настолько существенный характер, что Руссо назвал когда-то вступление в отрочество «вторым рождением». Для нас, при беглой характеристике

отрочества, особенно существенно обратить внимание на ту новую психическую установку, которая определяет характер внутренней работы в подростке, придает особую печать личности его.

После второго детства с его преимущественным вниманием к внешнему миру, с его напряженным стремлением к познанию мира, отрочество дает резкий поворот внимания подростка к внутреннему

--

<sup>5</sup> См. первую главу в книге Mendousse — *L'ame de l'adolescent*. 2-ое изд. (1911), где дана удачная сводка «des signes precursseurs de la puberte».

70

миру. Впервые в зреющей душе появляется настоящий интерес к своей собственной личности, подросток чрезвычайно занят самим собой, своими замыслами, своей внешностью, своими переживаниями, погружается в свои мечты. Именно к этому времени наблюдается чрезвычайное развитие фантастики, сознательного ухода из реальности. Отрок идет еще дальше, чем это наблюдается во втором детстве, в противополжении внутреннего и внешнего мира, — но в новом периоде его внимание всецело обращено к внутреннему миру. Крайний и ясно сознаваемый субъективизм кладет печать на всю активность подростка, которая нередко бывает отмечена некоторым вкусом к авантюре. Несбыточность мечтаний, нереальность планов, неблагоприятное избираемого пути вовсе не смущают подростка, а часто даже психически поднимают в нем вкус к движению в данном направлении. Подросток как бы обретает в самом себе, в своих порывах и устремлениях, единственное руководящее начало, всякие авторитеты теряют в это время свое влияние, подросток начинает верить только самому себе, своему личному опыту. Моральное развитие обыкновенно принимает характер критического отношения ко всему тому, что доньше освещало путь жизни, ко всей моральной традиции, к нравам и обычаям; подросток от гетерономной моральной психологии переходит к стадии морального анонизма и чистого субъективизма. В отношении к окружающим начинает часто сказываться какое-то нарочитое неуважение, запальчивая небрежность, заносчивость, нередко переходящая в форму навязчивого желания поучать других людей. Подросток преисполнен особой веры в то, что ему удастся то, что не удавалось другим.

Игра не выпадает из активности подростка, но принимает уже новый оборот. Игры в техническом смысле слова мало уже привлекают юное существо, быть может, в силу ясного сознания отличия сферы игры и сферы реальности, — но тем сильнее развивается игра в более скрытой и утонченной форме. Не следует забывать, что в это время просыпается сексуальное сознание, вносящее в душу такую неровность, беспокойство, внутреннее возбуждение. Душевный мир

подростка, с его крайним субъективизмом, с его погруженностью в самого себя, требует преимущественно своего осознания — и игры, в новой утонченной и скрытой форме, служат средством этого осознания. Не чужая душа, не далекий социальный мир осознается ныне в играх, но дитя ищет в играх этого времени способа понять самого себя в свете сложившихся форм жизни. Подростки очень часто зачитываются романами, ища в их героях разгадки своих переживаний; они живут в мире мечты, уходя нередко всецело в нее. В это время затеваются опасные «авантюры» подростков, убегающих «по Майн Риду», «по Куперу» в неизведанные края. Это подлинная и притом опасная игра. Дети понимают, что это «не настоящее», но упорно хотят добиться своего. Вся их житейская мудрость, весь опыт поступает в услужение этим замыслам, разным приключениям, которые притягивают их к себе. Городская и деревенская жизнь открывают здесь разные перспективы, но психологическое родство приключений и авантур в обоих случаях вне всяких

71

сомнений. В одной своей недавней статье<sup>6</sup> В. Штерн заметил, что ложь подростков становится в это время «защитным средством», прикрываясь которым подросток может свободнее и лучше развивать свою личность. Эта удачная характеристика относится не к одной лжи, но и к целому ряду форм активности, и все это — игра, все это направлено на сознательное неразличение воображаемого и реального. Особенно сложна психология лукавства в это время — так много дающая случаев для перехода той грани, за которой начинается сфера «преступного». Я говорил уже выше об игривости во втором детстве — о переносе психологии игры туда, куда по сознанию ребенка не следует ее переносить. Игривость ребенка носит сравнительно невинный характер, хотя в некоторых случаях она обращается в очень неприятные «шалости» и «пакости». Но в отрочестве психология игры, неразличение реального и воображаемого соединяется с настоящим лукавством, сознательной хитростью и ложью — и в то же время это именно «защитная» игра. Ведь дать простор бурным, неровным, постоянно меняющимся чувствам подросток не смеет в отношении к тому реальному миру, который его окружает — этим психологически заполнена юность, стоящая именно перед этой задачей. Работа фантазии ведет к фантастике, к созданию заведомо ирреального чуждого действительности мира, — но эта работа фантазии вырастает ведь из совершенно реальных и неустранимых чувств, уходящих своими корнями очень глубоко. В этих чувствах выступают новые силы, новые мотивы творчества, новые задачи и, прежде чем в зрелом человеке они станут реальным двигателем его жизни, они ищут своего предварительного выражения — находя его в «игре» — в авантюрах мелкого или крупного характера, в пробах под

«защитной» формой лжи, лукавства или ухода в фантастику. Форма игры во всю жизнь нашу является почти неизбежной стадией в развитии чувств, но в период отрочества она особенно влечет к себе. Реальность сама по себе вовсе и не нужна подростку — она для него лишь материал, лишь средство для выражения его чувств, а в то же время полет фантазии чрезвычайно стеснен социально-психическими границами, в которые заключена отдельная личность и которые уже достаточно стали ясны подростку за предыдущие годы его жизни. Подросток незаметно для себя овладевает в это время как раз всеми теми путями социальной жизни, которые дают простор личной инициативе, фантазии. Позиции лукавства и лжи, «защитные» сточки зрения прикрытия внутренних движений в душе подростка, становятся доступны и понятны — и это необходимая стадия в социальном ориентировании. Как преступление Раскольникова было своеобразной и страшной «игрой», попыткой «экспериментально» решить проблему аморализма<sup>7</sup>, так мелкие проступки, приключения, настоящие авантюры, иные проявления пылкой и фантастической юной души — все это (подчас очень опасная) игра. Несчастье, если вся эта игра с «подпольем» закрепится в силу тех или иных внешних условий — тогда душа искалечится навсег-

--

<sup>6</sup> Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 1922.

<sup>7</sup> «Мне нужно было тогда узнать, — говорит Раскольников, — вошь ли я, как все, или человек? Смогу ли я преступить или нет?... Тварь ли я дрожащая или право имею...».

72

да, но если пройдут эти годы «бури и натиска», подросток вынесет полное понимание социальной действительности во всех ее силах и двигателях, в ее основных и побочных путях. Отрочество — это детство, ибо не готово еще юное существо к зрелой жизни, к самостоятельной и ответственной социальной активности, но это особый период детства, когда подросток осознает все свои внутренние движения, внутренне как бы выпрямляется во весь свой рост. Как в половодье широко разливается река и становится мутной, неся на своей поверхности бесконечно много разных вещей, обломков, — так отрочество, это подлинное психическое половодье, делает душу замутненной и выносит наружу все, что накопилось и оформилось в «подполье»...

Но проходят годы, сложные физиологические и психические процессы заканчиваются, наступает «юности светлой счастливое время». Неустойчивая, беспокойная пора отрочества переходит в пору внутреннего равновесия и полного расцвета всех сил. Время юности необыкновенно прекрасно не той невинной грацией, которая так чарует в ребенке в раннем детстве и которая



неповторима, — но той новой грацией, источник которой лежит во внутренней свободе, в расцвете всех сил, в чисто художественном подходе к миру. Основная установка в юности действительно носит эстетический характер. Юноша, девушка достаточно уже сильны интеллектуально, но они еще не вступили в трезвую и будничную пору своей жизни: стоя на пороге ее, в полноте понимания действительности, но и в полноте расцвета внутренних сил души, еще не смятых, еще рвущихся вперед, — юноши, девушки подходят к действительности, как художники, как творцы. Они не рабы ее, не властители, они не ищут в ней пользы, но на пороге своей зрелости противопоставляют действительности всю силу своих творческих порывов, всю энергию своих замыслов. То «послушание», стремление познать реальность, проникнуть в ее тайны, которые так глубоко определяют психическое своеобразие второго детства, образует, по приведенной выше формуле «диалектического» развития детства тезис; бурное, напряженное и безудержное выявление новых чувств, просыпающихся с наступлением полового созревания, чистый, уже сознаваемый субъективизм, равнодушие к объективной реальности и расцвет фантастики — все это характеризует антитезис — отрочество. А юность это уже синтез — здесь уже найдена навсегда почва для правильного соотношения внутреннего и внешнего мира, свободы внутри и необходимости в реальности, найдена, наконец, та психическая установка, которая предваряет зрелый период, ставит ему задачи. По известному афоризму, мы в зрелом возрасте осуществляем то, что в настоящую весну нашей жизни — во время юности — вставало перед нами, как задача, как путь творчества. Юность гениальна потому, что такова ее психическая установка, и потому самая убогая и тусклая юность все же прекрасна. Весь внешний мир дорог и нужен, но как материал творчества, цели и замыслы которого определяются внутренней работой духа: здесь нет ни одностороннего погружения в объективный мир, ни пренебрежения к нему, нет ни рабского, ни фантастического отношения к нему. Мир влечет к себе юность, но она всегда благоухает духовной свободой: мечты становятся

73

идеалами, высшими задачами активности — юность никогда не продает своего духовного первородства. Эстетический и этический идеализм, подлинное бескорыстие во всех увлечениях — необыкновенно красят юность, словно всегда обращена она к Бесконечному, обвеяна Его дыханием. Живя в мире идеалистических стремлений и эстетических замыслов, юность не боится реальности, не игнорирует ее, — наоборот, именно ее-то и стремится переделать, преобразить. Юность нерасчетлива — на то она и входит в систему детства — и в этом лежит источник ее разочарований, ее исканий; юность

нередко становится жертвой своей доверчивости и благородства, своего идеализма. Но вся психология юности определяется тем, что это есть заключительный аккорд детства, синтетическая его фаза. Прежде чем вступить в пору зрелости, на арену самостоятельной борьбы за существование, самостоятельной работы, переживаем мы юность, в течение которой мы, уже познав действительность, зная уже себя, овладев уже основным материалом социальной традиции, как бы на «главной репетиции» подводим итоги подготовительной работе. Психическая установка юности не только не свободна от игры, но как бы по преимуществу определяется игрой, которая не является уже ни средством эйективации, ни защитным прикрытием в выявлении и осознании внутренних движений, но выступает как позиция творчества. Ведь во всяком творчестве преодолевается преграда между действительным и желанным, реальным и идеальным: позиция игры осознается в юности как путь преображения мира. Искусство является лишь одной из форм творческой работы; юность стоит перед более широкой дорогой эстетического и этического творчества.

То, что замышляет юность, осуществляем мы в зрелом возрасте. Нам приходится погрузиться в самую «гущу жизни», приходится переживать много разочарований и растерять много сил, — и юность с ее энтузиазмом и верой в свои силы, с ее верой в добро, исканием прекрасного, пламенным, порой даже жертвенным служением идеалу, с ее духовным бескорытием, чистотой и какой-то свежестью рисуется нам в зрелом возрасте, как самая лучшая пора жизни. Да, это верно, но в сущности и все детство, в различные периоды, полно неотразимого обаяния и красоты.

Если вернуться теперь, после обзора основных периодов детства, к общей его характеристике, то мы можем сказать еще раз, что не даром детство так продолжительно: оно заполнено сложным процессом развития физических и психических сил, усвоением основного минимума социальной традиции, изучением мира и выявлением всей таинственной глубины, всей полноты субъективной жизни и, наконец, координацией открывшихся путей действия под углом творчества. Все это переживает юное существо, не погружаясь до конца в реальность, не входя в нее целиком: основной формой активности являются игры с их неразличимым сплетением реального и воображаемого. Вместе с постепенным изменением психической установки, модификации которой отвечают различным периодам детства, меняется и роль игры в

74

психической жизни. Всюду имея центральное значение, игры, однако, не остаются одинаковыми в разные периоды детства: в этом смысле детальное

изучение психологии игры (понимаемой в широком смысле слова) в разные периоды жизни пролило бы новый свет на внутренний мир детей, подростков, юношей и девушек. В сложном, многообразном процессе развития формируется личность, — и если в начале развития она представляется, по известному выражению Гербарта, «хамелеоном», в смысле ее внутренней неопределенности, то к концу детства личность уже совершенно определяется. На этом мы заканчиваем обзор общих вопросов детства и можем перейти к более детальному изучению грудного периода и раннего детства, на чем мы и закончим нашу книгу-

## **ГЛАВА V.**

*Первый год жизни ребенка. Физическое развитие ребенка, ритм в этом развитии. Первые восприятия. Развитие зрения, слуха. Память, первые ассоциации; внимание в первом году жизни. Эмоциональные переживания ребенка. Вопрос об эволюции чувств. Моральная природа ребенка. Вопрос о психической наследственности.*

Любопытно, что из всех существ человек рождается наиболее слабым, оставаясь долгое время совершенно беспомощным. Целый год нужен, например, ребенку, чтобы научиться владеть своим телом и его органами. Мы знаем, что главная причина этого лежит в сложности социально-психического созревания; медленность этого процесса естественно ведет к замедлению темпа развития и в других отношениях. Можно сказать, что существует очень высокая корреляция между физическим, психическим и социальным развитием ребенка; если при настоящем состоянии педологии мы не можем представить с полной ясностью картину взаимного влияния различных процессов в развитии ребенка, самый факт корреляции не подлежит никакому сомнению.

Обратимся прежде всего к изучению физического развития ребенка в течение первого года.

Новорожденное дитя имеет в среднем вес около 3 кг. Вот вариации веса новорожденного ребенка:

Вес (в кг)	Число случаев	В %
1-1,5	2	0,33
1,5-2	8	1,34
2-2,5	54	9,01
2,5-3	180	30,05
3-3,5	251	41,90
3,5-4	88	14,69
4-4,5	15	2,51

4,5-5	1	0,17
-------	---	------

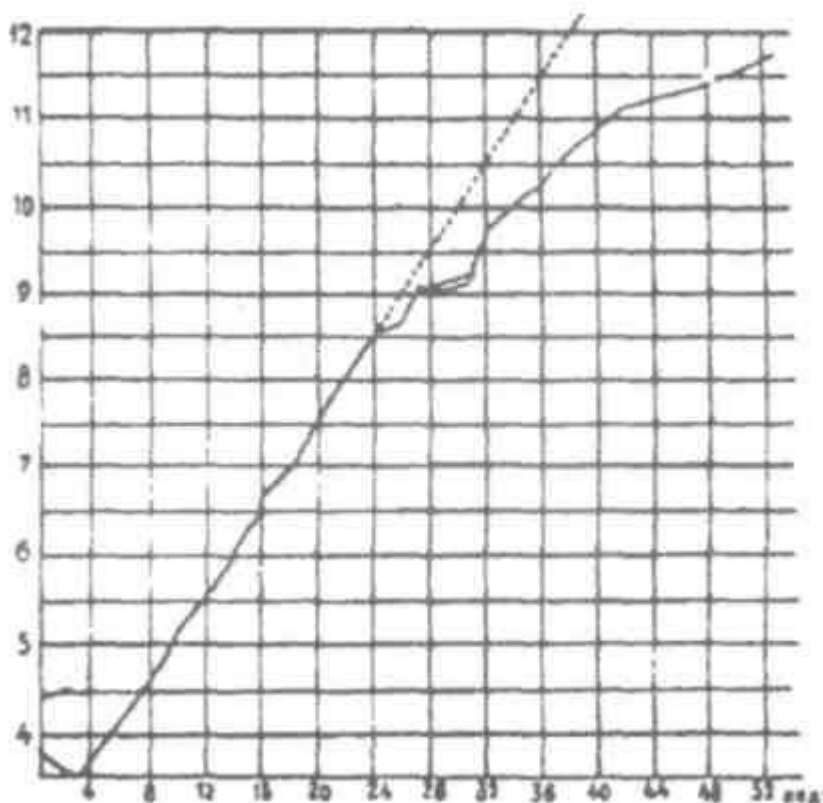
Отметим тут же, что возраст матери имеет некоторое влияние на вес новорожденного ребенка. Вот некоторые данные по этому вопросу:

76

Возраст матери Средний вес (в г)

15-19	3241
20-24	3299
25-29	3342
30-34	3375
35-39	3428
40-44	3326

Первые дни вес ребенка немного падает, но, начиная с третьего — пятого дня, он быстро начинает возрастать. На *диаграмме 1* можно хорошо видеть изменение веса ребенка в течение первого года: за это время вес увеличивается в три с половиной раза.



*Диагр. 1,*

Что касается длины тела, то новорожденное дитя имеет среднюю длину 50—51 см; мальчики обыкновенно на один сантиметр длиннее девочек. Вот некоторые данные об изменении длины тела от 2 до 7 лет:

Годы	Длина (в см) мальчиков	Длине i (в см) девочек
------	------------------------	------------------------

2	74,2		77,2
3	85,3		83,5
4	91,9		90,0
5	96,6		96,1
6	103,2		100,6
7	106,5		104,9

77

Очень интересно изменение пропорции в отношении членов тела. На рис. 1 (по Штрацу) очень хорошо можно видеть изменение отношения головы ко всему телу.

У новорожденного голова занимает четвертую часть всей длины тела, а у взрослого она занимает всего восьмую часть. Любопытно также изменение пропорции между длиной ног и длиной всего тела (рис. 2).

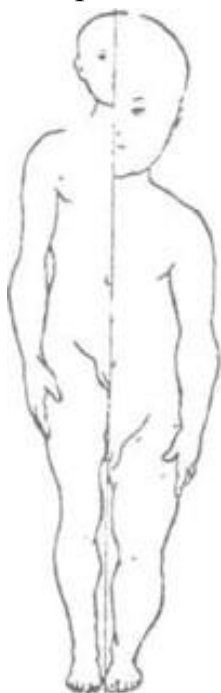
У новорожденного ноги занимают треть всей длины тела, у взрослого — почти половину. Еще любопытно отношение всего черепа по лицевой поверхности. Оно меняется следующим образом:

У новорожденного это отношение 18 : 1 » ребенка 5 лет 15 : 1  
 » »10 13 : 1  
 » взрослого 2,5 : 1

Не приводя всех фактов, связанных с этим очень важным развитием лицевой поверхности, укажу лишь на то, что отношения между различными частями лица тоже меняются — например, отношение верхней и нижней челюсти. Глазница новорожденного занимает почти половину, тогда как у взрослого она занимает лишь третью часть высоты лица.

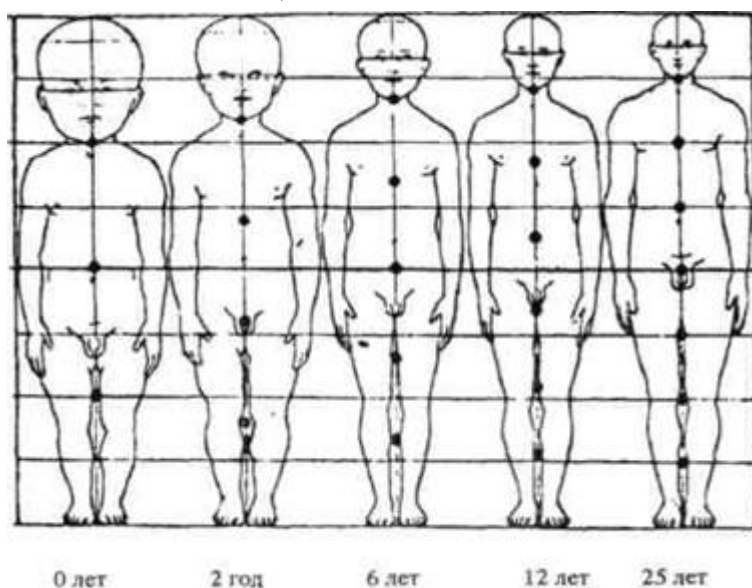
Очень существенные изменения можно констатировать в развитии грудной клетки — поперечный диаметр развивается значительно быстрее передне-заднего. Сердце занимает в утробный период почти всю грудную полость и еще при рождении оно сравнительно велико: сердце новорожденного составляет 0,89% всего веса тела, а у взрослого человека — всего 0,52%. Размеры отдельных частей сердца тоже меняются в процессе физического развития — вообще развитие сердца идет «неправильно» в смысле неравномерности его развития в отношении к другим органам тела. Сильно меняются размеры печени: относительная величина печени, начиная с утробного периода, в детстве — до полного физического созревания — уменьшается. Нет никакой связи между развитием сердца и артериальной системы: если до периода полового развития абсолютная величина сердца увеличивается в двенадцать раз, то сосудистая система расширяется всего лишь в три раза.

Что касается мозга, то у новорожденного он имеет вес приблизительно 360 г (отношение веса мозга к весу всего тела приблизительно 1:8); в течение уже первых 8 месяцев вес мозга удваивается, к концу третьего года он утраивается. У взрослого отношение веса мозга к весу



78

всего тела— 1: 30 (35)<sup>1</sup>. Внутреннее развитие мозга идет тоже постепенно: так, при рождении как центральная, так и периферическая нервная система почти совсем лишена миэлина — очень важного элемента нервных волокон. Те части мозга, которые раньше начинают функционировать, раньше снабжаются миэлиновым веществом.



*Рис. 2.*

Не входя в дальнейшие подробности относительно анатомических изменений в детском организме в процессе развития, приведу лишь любопытную таблицу

известного физиолога Фирордта, которая показывает процентное отношение веса различных частей тела и органов у новорожденных и у взрослого:

<sup>1</sup> Вот сравнительная таблица отношения веса мозга в отношении веса тела (так называемый «относительный вес мозга»):

у рыб 1: 5568,

у амфибий 1 : 1331,

у птиц 1 : 312,

у млекопитающих 1: 180,

у человека 1: 35. Есть, однако, животные (маленькие птички, маленькие обезьяны и др.), у которых относительный вес мозга больше, чем у человека, но зато у них очень мал абсолютный вес мозга. Лишь у человека соединяется столь большой абсолютный и столь большой относительный вес мозга.

79

	Новорожденный	Взрослый
	%	%
Скелет	16,7	15,35
Мышцы	23,4	43,09
Кожа	11,3	6,30
	Новорожденный	Взрослый
	%	%
Мозг	14,34	2,37
Спинной хребет	0,20	0,067
Глаза	0,28	0,023
Легкие	2,16	2,01
Сердце	0,89	0,52
Печень	4,39	2,77
Желудок и внутренности	2,53	2,34

	Новорожденный	Взрослый
	%	%
Мозг	14,34	2,37
Спинной хребет	0,20	0,067
Глаза	0,28	0,023
Легкие	2,16	2,01
Сердце	0,89	0,52
Печень	4,39	2,77
Желудок и внутренности	2,53	2,34

Что касается особенностей в физиологических процессах у ребенка, то они связаны с указанными уже анатомическими особенностями. Отношение поверхности тела к массе тела у новорожденного, например, в три раза больше, чем у взрослого; в грудном периоде оно все еще больше — именно в два раза. Ясно отсюда, что дитя нуждается в большем развитии «животной теплоты», поэтому пища ребенка должна быть более богата калориями. Дыхание ребенка, в соответствии с величиной легких, является учащенным (около 40 в минуту), пульс, по тем же причинам, тоже учащенный (до 140 ударов в минуту); и то и другое вдвое больше, чем у взрослого. Что касается нервной системы, то возбудимость двигательных нервов у новорожденного очень мала, — то же относится и к мускулам. Утомляемость мускулов у новорожденного очень велика — чем объясняют медленность всех движений у новорожденного. Здесь же, в быстрой утомляемости, лежит причина частого сна ребенка в первые месяцы жизни (здоровое новорожденное дитя спит в сутки двадцать часов). Несомненно, в частом сне ребенка имеет свое значение и слабость возбуждающих впечатлений, столь большая в первые месяцы, при незаконченном развитии чувственных восприятий<sup>2</sup>.

В высшей степени важное явление в физическом развитии ребенка представляет ритм этого развития. Прежде всего отметим, что рост ребенка предшествует увеличению его веса. Многочисленные наблюдения показали, что главные периоды роста падают на весну и первые летние месяцы, а увеличение веса — на конец лета и осень: в течение же зимы физическое развитие имеет минимальный характер. Явление ритма в развитии ребенка не ограничивается, однако, лишь физической стороной, но наблюдается и в психическом и социально-психическом созревании, что уже было отмечено отчасти. Возвращаясь к физическому развитию, еще раз отметим, что оно не происходит равномерно, но имеет некоторые периодические колебания (это так называемые «нормальные колебания в развитии ребенка»). Как годы особенно усиленного физического развития, выделяются период от 5 до 7 лет, стоящий на грани между первым и вторым детством, а также период от 11 до 15 лет, когда имеет место половое созревание. Тут же необходимо отметить, что физическое развитие мальчиков и девочек идет разным ритмом, как это хорошо известно при беглом даже наблюдении.

Обратимся к основной нашей теме — к вопросу о развитии психической жизни ребенка в течение первого года.

--

<sup>2</sup> Ср. В u h l e r — Die geistige Entwicklung. 2-е изд. S. 71. 80

Дитя вступает в жизнь почти слепое и глухое, но все же с чувствительностью, наилучшим показателем которой является знаменитый первый крик ребенка.



Говорим «знаменитый», ибо чего только не говорили по поводу этого первого крика! Гегель толковал первый крик ребенка, как выражение его высшей природы, его власти над внешним миром. В другом толковании первый крик выражает протест против того, что дитя призвано к жизни, с ее страданиями и горестями. По Канту в первом крике выражается сознание стесненности свободы, невозможности двигаться... Все эти «метафизические» толкования не имеют за собой никакого основания — между тем в первом крике, имеющем чисторефлекторный характер, не следует видеть ничего иного, кроме реакции на переход от теплой атмосферы, окружавшей дитя в утробе матери, к сравнительному холоду, охватывающему дитя при его рождении. Именно эта реакция в форме крика и свидетельствует о наличии в самый момент рождения осязательных ощущений, так как термические ощущения входят в эту именно группу. Известно также, как с первых же дней жизни дети любят купание, доставляющее им приятные термические ощущения.

Легко убедиться в том, что, кроме кожной чувствительности, дитя при рождении обладает и вкусовой чувствительностью: если ввести в ротик ребенка раствор хинина, то на лице ребенка появится совершенно определенное выражение «неприятного» ощущения — наоборот, раствор сахара не только не вызывает такого неприятного переживания, но даже вызывает чувство удовольствия. Это значит, что дитя может с помощью вкусовых ощущений непосредственно различать между горьким и сладким, а вместе с тем приведенные факты говорят совершенно ясно и о наличии эмоциональной окраски в первых ощущениях, о наличии эмоциональных переживаний. О наличии обонятельных ощущений в первые же дни жизни можно судить по тому, что дитя узнает грудь матери, издающую очень тонкий запах. Другими данными, кроме обонятельных ощущений, дитя, конечно, не могло бы руководствоваться в этом случае. Если поднести к носу новорожденного сильно пахнущее вещество, оно обнаруживает беспокойство, как бы старается отвернуться от неприятных ощущений. Если к материнской груди приложить сильно пахнущие вещества, то дитя не примет груди. С некоторым правом можно было бы вслед за Сикорским говорить о вкусовом и обонятельном познании у новорожденного: если к этому прибавить указанную выше термическую чувствительность, то этим собственно и ограничивается доступный новорожденному мир. А высшие восприятия — зрительные и слуховые? Мы сейчас перейдем к изучению их развития, а пока отметим одно давнее наблюдение, которое подтверждается целым рядом общеизвестных фактов, что чувствительность ребенка к свету и звукам вначале очень мала, тогда как, например, к сильным запахам она велика: дитя спокойно спит, если в

комнате светло, если громко разговаривают, даже играют на рояле, но сильные запахи делают его сон беспокойным и даже могут его разбудить.

Перейдем к развитию зрения у ребенка. Кроме классических

81

наблюдений Прейера в этом направлении, мы обладаем сверх того очень значительным материалом по вопросу о развитии зрения<sup>3</sup>. И все же этот процесс изучен не с той полнотой, какой он заслуживает.

Мы сказали выше, что дитя вступает в жизнь «почти слепым». Точных и совершенно достаточных данных по этому вопросу мы не имеем; известно лишь, что реакция на свет может быть наблюдаема в первые же дни, иногда даже в первые часы. Во всяком случае, по удачному выражению одного психолога, дитя «психически слепо»: если глаз и усваивает различия света и мрака, то это различие, конечно, слишком неопределенно и неустойчиво. Дело в том, что движения глаза, его реакция на свет являются сначала, по-видимому, чисто рефлекторным актом, дитя не управляет движениями своих глаз, вследствие чего оба глаза работают вначале независимо один от другого. Это — так называемое «нормальное косоглазие»<sup>4</sup>, благодаря которому зрительный материал в каждом глазу совершенно иной, что и затрудняет психическое усвоение его. Случайно дитя переживает и такие моменты, когда оба глаза устремлены на одну точку, — и такие случаи вызывают первые пробы активности в управлении движениями глаза, — дитя стремится задержать свои глаза на предмете. «Видит» ли дитя в это время или главный результат «зрения» заключается в удержании положения обоих глаз на одном предмете — это трудно решить. Самая неподвижность взора (почему вслед за Прейером, можно было бы назвать эту первую стадию в развитии зрения, — слегка модифицируя терминологию Прейера, — стадией «неподвижного взора») говорит скорее за то, что дитя не на предмет «смотрит», а занято внутренней работой, именно стремлением подчинить себе мускулы глаза и координировать работу обоих глаз. То, что мы находим у ребенка до стадии «неподвижного взора», хорошо характеризует г-жа Шинн, говоря о «бесцельно блуждающем взоре». Весьма возможно, что уже в эту стадию «бесцельного блуждания» имеется нечто более сложное, чем простые рефлекторные акты (как это обыкновенно думают), но мы не можем в настоящее время с определенностью судить об этом<sup>5</sup>.

Стадия «неподвижного взора» вводит дитя в важнейшую для всего психического созревания область — в управление движениями глаза. Зрительный материал имеет исключительное значение в нашей психической жизни<sup>6</sup>, ибо через него мы овладеваем пространством; глаз становится незаменимым руководителем всей нашей активности. Вот отчего такое

огромное значение для психического развития имеет та фаза, когда дитя научается владеть движениями глаза. Когда хотя бы минимальный результат достигнут, тогда начинается вторая фаза в

--

<sup>3</sup> Особенной ценностью отличаются наблюдения г-жи Шинн.

<sup>4</sup> Есть, впрочем, наблюдения, что не у всех детей имеет место это «нормальное косоглазие». Этот вопрос требует более детального изучения.

<sup>5</sup> См. ценные замечания Бюлера (*Die geistige Entwicklung*. 2-е изд. S. 100) об «импульсивной стадии в развитии аккомодации».

<sup>6</sup> Сикорский держится мнения, что слух имеет большее значение, чем зрение, в психическом развитии ребенка, и ссылается на то, что глухие дети «тупее» слепых. Но здесь выступает значение языка, а не материала восприятий, в психическом развитии.

82

развитии зрения, которая может быть охарактеризована, как стадия «подвижного взора». Конечно, дитя не вступает в эту стадию в какой-то один момент времени— переход здесь осуществляется постепенно. Дитя научается следить глазом за предметом — вот отчего некоторые наблюдатели характеризуют эту стадию как стадию «рефлекторной установки глаза». Это едва ли удачно, так как рефлекс не предполагает никакого «управления» движением, между тем здесь мы имеем дело с настоящим управлением глазом. В третьей стадии, которую мы назовем стадией «смотрения», дитя становится способно к активному разыскиванию предмета — например, когда дитя слышит какой-либо звук, оно ищет глазами в поле своего зрения звучащий предмет. Прейер относит этот момент к концу третьего месяца, а по Меджору он имеет место уже к концу второго месяца. Конечно, это предполагает уже некоторое знакомство с пространством, с локализацией в пространстве предметов, так как без этого разыскание предмета было бы невозможно. Но развитие «искусства зрения», по удачному выражению Сикорского, требует еще надлежащего развития умения глядеть на близкие и далекие предметы, т. е. умения управлять теми движениями глазных мускулов, которые связаны с так называемыми конвергенцией и аккомодацией глаза. К 6—8 месяцам это умение (стадия «видения») можно считать сформировавшимся. Хотя подробности этого внутреннего процесса остаются неизвестными, но мы неизбежно приходим к выводу, что развитие конвергенции и аккомодации покоится на некоторой врожденной системе связей отдельных функций, опыт дает лишь развитие их, дает в руки ребенка умение владеть необходимыми движениями.

Таким образом, уже во второй половине первого года жизни дитя научается владеть важнейшим органом чувств — зрением. Параллельно с развитием

«искусства зрения» идет развитие умения разбираться в различиях, которые имеют место в зрительно усваиваемом материале — развивается восприятие форм и цветов, ориентирование в пространстве. Мы обратимся позже к анализу этих важных процессов.

Что касается развития слуха, то дитя начинает «слышать», по-видимому, лишь на второй или третьей неделе жизни. На сильные шумы (которые вообще долго вызывают большую реакцию, чем звуки) дитя начинает реагировать дрожанием тела, движением головы; при каком-либо шуме дитя нередко закрывает глаза. К концу второго, а чаще в течение третьего месяца дитя поворачивает головку на звук, обращаясь в ту сторону, откуда ему слышится звук. Надо, однако, тут же отметить, что развитие слуха обнаруживает ряд индивидуальных отклонений в смысле темпа развития: до шести месяцев без специального обследования врача было бы трудно сказать, является ли дитя глухим. Что касается развития «искусства слуха», т. е. умения различать те или иные стороны в звуках — и прежде всего столь важный в социальных отношениях тембр голоса, — то во второй половине первого года обыкновенно это развито уже в достаточной для ребенка степени. Дитя легко узнает голос своей матери, няни, других лиц, его окружающих. Однако, даже у детей 3—4 лет тонкость слуха развита еще слабо, что ска-

83

зывается на сравнительно слабом развитии слуховой памяти (см. некоторые данные об этом в главе об измерении интеллектуального уровня у детей).

Скажем еще несколько слов о развитии так называемого «активного осязания», вначале развивающегося, как это указывает г-жа Шинн, самостоятельно, а затем под контролем зрения. Наиболее развита осязательная чувствительность губ у ребенка, что понятно в связи с тем, что дитя сосет грудь матери. Губы долго являются главным органом осязательного познания, так что психологи не без оснований говорят о «пространстве губ»: дети очень долго стремятся отправить в рот всякую попавшую в руки вещь, точно они только тогда по настоящему знакомятся с ней'. Эта привычка настолько укореняется, что от нее обычно приходится потом отучать детей. Уже к концу третьего месяца губы служат в качестве органа осязательного восприятия, к этому же времени начинает развиваться хватание вещей рукой (по Прейеру это имеет место в конце четвертого месяца).

Так называемые внутренние ощущения и особенно мускульные ощущения несомненно очень рано накапливаются в душе ребенка. Стоит оставить дитя свободным от пеленок, как оно начинает производить разнообразные движения ручками и ножками.

Можно сказать, что между 6—9 месяцами дитя в известной степени уже овладевает различными способами изучения мира, научается владеть понемногу своим телом. Оно еще не ходит, но навыки активности уже сформировались; перед ребенком все шире, все заманчивее разворачивается бесконечный мир звуков, красок, все яснее выступает дорога активного изучения этого мира. Конечно, все, что приносят ребенку его восприятия, хаотично, так как связь между восприятиями еще очень слаба, но постепенно формируются в сознании первые ассоциации. Особенное значение имеет здесь сближение материала, связанного с различными органами чувств, с первыми движениями. Зрительные восприятия приобретают свое центральное и руководящее значение в деле регуляции активного осязания и слушания, первых проб ориентировки в окружающем мире. Однако, было бы ошибкой понимать этот процесс так, что отдельные восприятия и движения являются до этого совершенно изолированными друг от друга: если бы это было так, пришлось бы вслед за Аристотелем говорить о каком-либо *sensorium commune*, в котором возможно сближение материала, до того времени разъединенного. Собственно говоря, в учении Флексига об «ассоциативных центрах», развитие которых в мозгу Флексиг относил к 3—4 месяцу жизни, мы и в самом деле видим перевод на язык анатомии понятия, созданного Аристотелем. Надо только признать, что все же понятие, выдвинутое Аристотелем, более пригодно для целей психологии, чем учение об «ассоциативных центрах».

Возникновение первых ассоциаций в сознании надо представлять себе так, что исходной точкой в этом процессе является изначаль-

--

<sup>7</sup> В. Халл говорит в одном месте, что «первым центром духовной жизни ребенка является рот». Это уже, конечно, преувеличение.

84

ная связность восприятия; мы охарактеризовали выше эту изначальную связность как «хаотическую», ибо дитя еще не разбирается в этом потоке, льющемся через органы восприятия<sup>8</sup>. Если бы дитя оставалось пассивным, то оно так бы и не вышло из этого хаоса; чтобы разобраться в нем, дитя должно выделить отдельные элементы из него. Лишь после этого можно говорить об ассоциации в сознании между отделившимися элементами. По справедливому замечанию Штерна, которое имеет силу не для одной лишь психологии детства, «диссоциация предшествует ассоциации»<sup>9</sup>. Таким образом, мы приходим к выводу, что различные ассоциации, которые формируются в сознании ребенка, предполагают активность его. Следуя в характеристике этого чрезвычайно существенного процесса В. Штерну, мы должны вместе с ним сказать, что к простой наличности восприятий должна присоединиться собственная

активность ребенка, благодаря которой дитя выделяет из потока материала отдельные восприятия. Здесь надо иметь в виду прежде всего движения ребенка, которые являются средством выделения отдельных восприятий, — а затем все больше значения выпадает на долю внимания. Конечно, в это время едва ли возможно говорить о волевом внимании, так как сама воля еще не сформировалась. Регуляция всей нашей активности, в том числе и внимания, может быть и не волевой — она может быть связана с эмоциональной сферой<sup>10</sup>. Конечно, в первые месяцы жизни ребенка речь может идти лишь об эмоциональной регуляции внимания. Таким образом, движения ребенка и работа внимания являются необходимыми для расчленения потока, льющегося в душу через органы восприятий, а затем и для той взаимной координации восприятий^ которая вырастает на этой основе.

Один психолог наблюдает у своего ребенка 11 месяцев в течение четверти часа восемь разных чувств. Эта подвижность детской эмоциональной жизни обуславливает собой подвижность и детского внимания, его легкую отклоняемость. Именно потому особая роль и выпадает на движения ребенка, которые по возможности им повторяются, так как создаются моторные установки, ведущие к повторению движений; затем несомненно у детей с особой силой выступает в их движениях отмеченная Болдвиним тенденция к самоподражанию. Устойчивость движений, повторение их, возникновение моторных установок борются с подвижностью эмоциональной сферы, подготавливая таким образом иную форму внимания, которая в свое время определится как волевая форма внимания.

Что касается работы памяти в течение первого года, то, конечно, она идет, так сказать, полным ходом. Если иметь в виду то, что выше было

--

<sup>8</sup> Штерн характеризует это состояние так: «Der Urzustand ist eine ganz diffuse Gesamtsensibilitat». Psych, d. frilhen Kindheit. 2-е изд. S. 56.

»Ibid. S. 57.

<sup>10</sup> В своей книге — Проблема психической причинности — я стремился расчистить почву для того, чтобы заменить обычное разделение на произвольное и произвольное внимание более состоятельным разделением на эмоциональное и волевое внимание. Противопоставлять же пассивное и активное внимание совершенно невозможно: всякое внимание активно.

85

сказано об изначальной хаотичной связности восприятий, о том, что ассоциации предшествует диссоциация, то для нас должно быть ясно, что первоначально работа памяти лишь в очень малой степени может найти свое выражение в узнавании отдельных лиц и предметов. Узнавание — простейшая

работа памяти, но она у ребенка предполагает целый комплекс признаков, а не один какой-либо признак. Любопытен в этом отношении случай, рассказанный Болдвинным, как дитя не могло признать свою няню, отлучившуюся на несколько дней: пока перед ребенком выступали отдельные признаки (няня брала дитя на руки, пела ему), дитя не могло узнать няню, когда же все эти признаки выступили совместно (няня, взяв дитя на руки, стала петь — получилось соединение зрительных, слуховых и мускульных восприятий), дитя узнала няню. Если Штерн убеждает в том, что первоначально «восприятия не оставляют отдельных следов», то это, конечно, правильно, но это значит совсем не то, что функция памяти еще не отделилась от функции восприятия, как полагает Штерн<sup>11</sup>, а только то, что сами восприятия не сознаются в своей отдельности, но всегда связаны с целым комплексом. Уже на втором месяце жизни, как отмечает тот же Штерн, дитя начинает выделять мать — конечно, в свете всего комплекса переживаний, исходящих от матери. Первые проблески различения между знакомыми и незнакомыми лицами отмечают и Штерн и Скупин около 3 месяцев. Постепенно развивается и свободное воспроизведение — уже после 4 месяцев можно заметить, что дитя тянется в комнату, куда его обыкновенно носят, где ему показывают разные интересные вещи. В течение первого года жизни настолько уже крепнет способность к запоминанию отдельных восприятий, что дитя узнает отдельные слова. Одно знакомое мне дитя 8 месяцев приучилось на слова матери и родных: «где у тебя память», показывать на голову: не так важно несложное движение, как важно узнавание определенных слов. На свое имя дитя отзывается гораздо раньше. Очень существенное значение имеет также работа памяти в развитии пространственных восприятий, но мы коснемся этого вопроса значительно позднее, в виду сложности проблем, связанных с восприятием пространства. Не будем также говорить о простейших актах мышления у ребенка в это время—и этого вопроса мы коснемся позже, — а перейдем теперь к характеристике эмоциональной жизни ребенка в течение первого года жизни.

Прежде чем мы войдем в изучение чувств ребенка в течение первого года жизни, нам необходимо коснуться одного теоретического вопроса, связанного с проблемой чувств, — с вопросом об эмоциональном развитии ребенка, об эволюции чувств у него. В современной психологии борются два взгляда на вопрос об эволюции чувств: первый из них может быть охарактеризован как ассоциативная теория, второй — как органическая теория эволюции чувств. Первая теория, наиболее ясно развитая известным психологом Геффдингом<sup>12</sup>, считает, что сущест-

--

<sup>11</sup> S t e r n — Psych, d. fruhen Kindheit. S. 62.

<sup>12</sup> См. его — Очерки психологии, основанной на опыте. В таком же духе составлена известная книга R i b o t — Psychologie des sentiments.

86

вует собственно лишь два основных чувства — удовольствие и страдание, а все остальные чувства возникают из ассоциации этих чувств с теми или иными образами. Органическая же теория развития чувств, — и она права в этом, — не считает возможным сводить все чувства к двум основным: мир чувств так же взаимно несводим, как это с психологической точки зрения надо говорить о цветах, о тембрах. Только в порядке анализа, отвлекаясь от конкретных переживаний, мы можем отделять «предмет» чувства (или образ, с которым оно связано) от самого чувства; еще менее было бы возможно чисто эмоциональный момент свести к полярности удовольствия и неудовольствия. Мы можем и даже должны разбивать сферу чувств на известные группы, но все же лишь в порядке анализа, тогда как в порядке чистого описания чувства решительно несводимы друг к другу.

Вместе с тем надо решительно отвергнуть то понимание эволюции чувств, согласно которому эта эволюция создается ассоциацией какого-либо чувства с новым интеллектуальным содержанием — с новым образом. Отношение интеллектуальной стороны в чувстве к чисто эмоциональной является настолько внутренним, органическим, что мы никоим образом не можем думать, что «присоединение» образа может направить чувство в другую сторону. Правда, давно известны факты, которые с особой силой выдвинул Фрейд в своих построениях, — когда чувство, не могущее проявиться в сознании во всей своей полноте, ищет своего выражения в случайном для него направлении. Здесь происходит своеобразное смещение предмета чувства, вытеснение его: чувство как бы маскируется, находя свое выражение в совершенно ином направлении. Но именно эти факты и входят в группу явлений, обозначаемых понятием «лжи сознания». Мы имеем лишь маскировку, замещение в сфере сознания, как бы двойной ряд, потому что чувство сохраняет свое основное содержание, свой основной предмет. Те же изменения в жизни чувств, которые в самом деле говорят об эволюции какого-либо отдельного чувства, имено и говорят красноречиво за то, что собственно нет никакой эволюции чувства, но эволюционирует душа. Наша душа в целом становится иной — и это именно и выражается в изменении чувств. Из какого-либо чувства не может возникнуть путем ассоциации с новым образом нового чувства, хотя в появлении новых чувств и имеет свое значение наличие других чувств в душе. Всякое чувство, как это впервые ясно выразил Липпе, теснейшим образом связано с нашим «я»; в каждом чувстве пульсирует целостное душевное бытие, живет вся душа. Быть может, здесь таятся корни



важнейшего закона эмоциональной сферы, который Вундт характеризует, как закон единства (Бен называет этот закон «законом диффузии», К. Грос говорит о «монархической тенденции» чувств).

Обращаясь к характеристике эмоциональной жизни младенца, скажем прежде всего несколько слов о популярном взгляде на младенчество, как на «счастливый возраст». Если судить по внешнему выражению чувств, то надо было бы, пожалуй, согласиться с Бюлером, который ут-

87

верждает, что неприятные переживания перевешивают по своему количеству приятные<sup>13</sup>. Бюлер находит это даже целесообразным, так как чувства неудовольствия важны для ребенка, ибо, выражая их, дитя обращает на себя внимание взрослых. Однако, вопрос несомненно более сложен, чем это кажется. Штерн прав, когда говорит, что, кроме разнообразия во внешних проявлениях чувств, надо иметь в виду психическую дифференциацию и обогащение чувств, что даже важнее для психического развития ребенка<sup>14</sup>. Хорошо говорит Сикорский, что «чувства у новорожденного имеют характер общего недифференцированного душевного состояния, которое, оставаясь чуждо всякому конкретному чувству, всякой специализации душевного состояния, выражается сначала лишь в противоположности приятного и неприятного чувства». Эта полярность сохраняется навсегда, разбивая все чувства на приятные, радостные и на неприятные, тяжелые; но в том-то и дело, что это различие охватывает целые группы чувств, оформляющиеся в своей конкретности, в своей определенности из общего душевного самочувствия. В течение первого года эта психическая дифференциация не дает полного развития всех чувств, к каким способна детская душа, главным образом вследствие того, что дитя еще недостаточно разбирается в окружающем мире. Некоторые психологи (например, Сикорский) считают, что в течение первого года с полной ясностью выступает немного чувств (Сикорский говорит только о трех чувствах). С этим мнением никак нельзя согласиться — это станет совершенно ясным из анализа отдельных чувств у ребенка за время первого года жизни.

Обратимся прежде всего к чисто индивидуальным эмоциям, среди которых на первом, конечно, месте стоит страх. Как известно, некоторые психологи видят в страхе продукт индивидуального опыта: мы боимся того, что однажды уже доставило нам неприятные переживания. Другие психологи, наоборот, видят в страхе явление атавизма, наследственно переходящий от поколения к поколению, итог того примитивного существования, когда человека со всех сторон окружала опасность, — так что по мере нашего созревания инстинктивная основа страха совершенно слабеет. Мы будем иметь случай

подробнее войти в дальнейшем в изучение детского страха, сейчас же остановимся на установлении фактов. Переживают ли дети в течение первого года страх? Все наблюдатели сходятся в положительном ответе на этот вопрос, — расхождения касаются лишь первых месяцев жизни, относительно которых иные исследователи полагают, что в это время дети не испытывают страха<sup>15</sup>. Между тем другие наблюдатели говорят о переживании страха у детей уже в первые недели жизни. Может быть, это разногласие связано с тем, что одни говорят о страхе в тесном смысле слова, другие же о целой группе чувств, близких к страху — о застенчивости, испуге, изумлении. Правда, изумление может иметь, по справедливо-

--

<sup>13</sup> Buhler — Die geistige Entwicklung des Kindes. S. 107.

<sup>14</sup> W. Stern — Psychologie der frühen Kindheit. S. 77.

<sup>15</sup> См., например, Buhler. — Die geistige Entwicklung. S. 108; Гаупп — Психология ребенка. Рус. пер. С. 86—87.

88

му замечанию Штерна<sup>16</sup>, окраску не только страха, но и радости, может быть, по его наблюдениям, и «безразличное» изумление, — но о последнем сам Штерн говорит, что оно имеет тенденцию переходить в радость или страх.

Всякий возраст имеет свои страхи; меняются лишь предметы страха, сама же реакция страха является врожденной нам формой реакции. Штерн в одном месте приводит наблюдение над своей девочкой, которой был всего месяц — выражение испуга было так ясно у нее, что Штерн говорит о «врожденном рефлексе страха». Понятие «рефлекса страха» совершенно неприемлемо и, конечно, должно быть отброшено, между тем момент врожденности страха, как формы реакции, должен быть нами принят. Если это так, то нет никакой необходимости прибегать к понятию «идиосинкразии», как это делает Штерн, упоминая о том, что одно его дитя 8-и месяцев боялось прикасаться к морскому песку. Он же отмечает два случая из своих наблюдений (одному ребенку было 2 месяца, другому — 7), когда дети обнаруживали «очень странную реакцию страха» на протяжные тона, если они звучали отдельно или в конце мелодий. Мы будем иметь случай войти подробнее в этот вопрос дальше, сейчас же удовлетворимся констатированием того, что чувство страха бесспорно выступает у детей в течение первого года. Боятся дети темноты, незнакомых людей, боятся одиночества, иногда боятся некоторых животных — без всяких данных для этого в индивидуальном опыте.

Что касается гнева, то относительно этого чувства (точнее говоря, группы чувств гнева) нет никакого разногласия в том, что это чувство появляется очень

рано. Сикорский справедливо, по нашему мнению, говорит о том, что чувство гнева нередко доходит у детей до высокого напряжения.

Что касается группы чувств, которая характеризуется как любовь к самому себе, то, конечно, о настоящем чувстве «любви» к себе не может быть речи не только в течение первого года, но и в дальнейшие годы. Тем не менее дитя погружено в самого себя, занято своими желаниями, чувствами; это не есть «эгоизм», как это нередко изображают, а только эгоцентризм, естественное сосредоточение маленького существа на самом себе: ведь иной мир еще почти не отделился для ребенка в течение первого года от него самого. Естественный эгоцентризм усиливается обычным сосредоточением на ребенке внимания всех окружающих людей: дитя привыкает к нежному и ласковому отношению. Если вы не обращаете внимания на дитя, оставляете его одного — дитя чувствует «обиду». Если строгим голосом сказать что-либо ребенку, отнимая у него какую-либо вещь, дитя (не сразу обыкновенно) расплачется, почувствовав «обиду». Нередко у ребенка проявляется очень рано зависть, нередко дитя ревниво относится, если все внимание от него обращается к другому ребенку. Таким образом, уже в течение первого года на основе естественного эгоцентризма развиваются чувства из группы чувств «любви к самому себе».

Что касается стыда, то почти все наблюдатели сходятся в том, что

--

<sup>16</sup> W. Stern — *Psychologie der fruhen Kindheit*. S. 80.

89

это чувство появляется на третьем году жизни. Я не могу примкнуть к этому мнению, основанному, как мне кажется, на неясном различении двух форм стыда — индивидуального и социального. Первая форма стыда естественно появляется позже, в связи с развитием субъективного самосознания (см. главу III), без которого, разумеется, чувство индивидуального стыда психически неосуществимо. Но что касается социального стыда, то его проявления вне всякого сомнения могут быть наблюдаемы уже в течение первого года жизни. Дитя очень чувствительно уже после 6—7 месяцев ко всякому «уязвлению» его самолюбия — оно настолько привыкает к нежному вниманию, к ласке, ко всяким проявлениям расположения, что если это сменяется строгим голосом, то дитя реагирует очень болезненно на это. Было бы наивно думать, что здесь играет свою роль физическая перемена в голосе: кто наблюдал именно в это время у детей, как выражается у них «обида», тот вспомнит, что дитя сохраняет к «обидчику» нередко очень долго неприятное чувство. Выговоры матери никогда так не действуют, как выговоры чужого человека.

Обратимся ближе к социальной чувствительности ребенка в это время. Все наблюдатели отмечают очень сильное развитие у ребенка в течение первого

года жизни симпатии— этого основного проявления социальной отзывчивости. Если вся сложная область социально-психических движений восходит к тому факту, что «человек не равнодушен к человеку», — то надо признать, что дитя чрезвычайно рано обнаруживает это основное социальное чувство. Дитя очень любит общество и «боится», т. е. испытывает тяжелое, неприятное чувство, когда остается одно; ко всем, кто обычно находится возле ребенка, дитя относится с живой симпатией, выделяя из этой среды тех, кто больше времени отдает ему — мать, няню. Чужие большею частью не вызывают симпатического отзвука в детской душе, нередко дети плачут при виде незнакомого лица, обнаруживают тревогу и беспокойство, — иногда мы имеем здесь дело с зачаточной антипатией, которая не исчезает и дальше в отношении к данному лицу. Дитя, конечно, не ориентируется еще в социальной среде, но зачатки этого могут быть отмечены очень рано, на что впервые указал Болдвин: дитя способно к элементарному социальному опыту уже в это время, ибо научается тому, что с некоторыми из окружающих «капризничать» невозможно и нужно им покоряться. Та социально-психическая чувствительность, которая лежит в основе всего социального взаимодействия, имеется уже на лицо у ребенка на первом году жизни.

Если обратиться к так называемым высшим чувствам (моральному, эстетическому, религиозному), то, конечно, в течение первого года невозможно найти переживания этого типа. Однако, если мы не можем найти высших чувств в настоящем их виде, то это вовсе не значит, что у детей нет ничего, что можно назвать духовной жизнью. Сознание детское еще слишком мало развито, чтобы дать возможность оформиться в нем высшим переживаниям, но материал для этих переживаний уже накапливается, перспективы, хотя бы неясно, уже намечаются. Чтобы коснуться хотя бы в самых общих чертах возникающих

90

здесь проблем, остановимся лишь на одной из форм духовной жизни — на моральной сфере.

Можно и должно поставить вопрос о том, какова моральная природа ребенка в это время, пока еще социальная среда не успела оказать на него влияние? Еще Руссо, а после него так много других психологов, педагогов высказывали мысль, что душа ребенка чиста и добра, что свет «естественного» разума проникает в душу ребенка и направляет душевную работу. Этот взгляд, который мы можем охарактеризовать как «идиллический», считает «врожденным» ребенку стремление к добру, сводя все «злые» движения в детской душе к влиянию внешней среды. Более сдержанно говорят о детской душе те, кто, подобно Селли, говорят о моральной «нейтральности» ребенка в первое время его жизни: воспитание и жизнь ребенка могут выдвинуть те или

иные движения в детской душе, но врожденными следует, по Селли, признать и добрые и злые наклонности. Этот взгляд тем более близок к действительности, что при обсуждении моральной жизни у ребенка надо иметь в виду влияние наследственности. Ведь мы говорим, конечно, не о моральном сознании, которое еще не может сформироваться в течение первого года жизни, — а о тех движениях душевных, которые только подготавливают материал для моральной жизни, которые лишь в свете сформировавшегося морального сознания обнаруживают в себе «добрые» или «злые» стремления. Чистота и непосредственность детского сознания не только не устраняют «злых» движений, но они-то именно и выдают их. Конечно, можно усомниться в правильности того, что мы характеризуем некоторые движения детской души как «злые»: можно ли применять это слово к той поре жизни, когда еще не сформировалось моральное сознание? Но если вдуматься в ранние проявления зависти, ревности, гнева, эгоизма, жестокости, то приходится признать, что уже на первом году жизни у детей имеется какое-то элементарное, зачаточное моральное сознание в форме «морали чувства». Это значит, что мы не можем, конечно, называть «добрыми» или «злыми» душевные движения, применяясь к нашим понятиям, к нашему моральному сознанию, — но должны осветить их тем, чем являются они для непосредственной оценки, к которой способны уже и дети в форме чувств. Только потому, что те или иные душевные движения получают моральную «расценку» в детской душе, с ее «моралью чувств» — они способны стать материалом для формирующегося морального сознания в подлинном смысле слова. Можно, конечно, вслед за огромным числом авторов сводить возникновение морального сознания к действию социальной среды<sup>17</sup>, но в том-то и дело, что здесь постоянно имеет место очень грубая ошибка. Весь социальный опыт ребенка имеет огромное влияние на содержание слагающихся у него моральных представлений и понятий, но самая функция морального сознания не могла бы возникнуть в таком порядке. Полярность хорошего и дурного, не имея еще специального этического смысла, а выражая общий для всей духовной жизни момент — отличие высшего и низшего, лучшего и худшего — должна уже как-то обрисоваться в детском созна-

--

<sup>17</sup> Наиболее тонки в этом отношении построения Болдвина.

нии, как какая-то неясная перспектива, темная глубина, куда принесет свой свет социальный опыт ребенка. В том-то и дело, что эта полярность никак не может развиваться из полярности приятного и неприятного: все то, что дает социальный опыт для разграничения духовной и чувственной жизни (употребляем это

противопоставление за отсутствием лучшего), все это только в том случае может помочь осознанию их различия, если оно непосредственно уже преподносилось душе в каком-то чисто музыкальном усвоении его в непосредственном чувстве. Иначе не понять нам пробуждения в дальнейшем духовной жизни у ребенка; мы должны признать, что, как особая форма жизни и опыта, духовная жизнь просыпается в душе в форме чисто эмоционального предварения будущих ясных процессов. Нет морального сознания в настоящем смысле слова, но раскрывается коренная противоположность высшего и низшего, находящая в социальном опыте свою дифференциацию и стимулы для развития.

Таким образом, моральная жизнь в ребенке начинается до формирования морального сознания. Благодаря наследственности дитя приходит в мир с целым рядом предрасположений, которые определяют строение личности, ее активность, — и социальное взаимодействие впервые обнаруживает перед ребенком объективные отзвуки его активности. На реакциях окружающих людей, в отношении именно к ним дитя впервые получает материал, на котором осознается — сначала глухо и неясно — полярность лучшего и худшего, высшего и низшего. Социальная среда важна здесь, как среда, в которой получают свое объективное выражение и завершение внутренние движения: моральное сознание, в полной параллели с самосознанием, формируется тоже как «проэктивное», но оно не создается одним социальным опытом, пробуждаясь в неясной форме чувства как непроизводная, изначальная функция. Как ни темна душа детская в это время, но она все же не является «нейтральной», не есть в моральном отношении *tabula rasa*: она приходит в жизнь с рядом определенных, отчасти наследственных, отчасти несводимых к наследственности наклонностей; с другой стороны, в неясной оценке чувства перед детским взором уже вырисовывается полярность высшего и низшего, лучшего и худшего. Первые социальные отзвуки воплощают это чувство в некоторые «проэктивные» этические представления.

Скажем несколько слов о всех указанных моментах. Прежде всего — о наследственности, этой загадочной и донныне, но совершенно несомненной определенности не только в физическом, но и психическом нашем развитии, зависимости его от наших родителей, а через них от целого ряда предыдущих поколений. Что касается телесной наследственности, то она настолько бесспорна, что не приходится много говорить о ней. Но существует ли психическая наследственность? По этому вопросу мы все еще не обладаем хорошо проверенным материалом: с одной стороны, влияние наследственности усматривается в общем складе личности, в отдельных психических особенностях, вплоть до профессиональной одаренности; с другой стороны,

сходство родителей и детей в их психике часто объясняют однородностью социальной об-

92

становки, вообще влиянием социальных условий. Было бы, однако, неправильным отвергать факт психической наследственности — особенно это надо сказать в отношении не элементарных, а высших сторон личности.

Сравнительно недавно один из видных современных психологов Петере напечатал большую работу, посвященную проблеме психической наследственности<sup>18</sup>. Правда, Петере ограничился очень узким материалом — он сравнивал школьные успехи родителей и детей, — но за то он очень тщательно обработал свой материал. Всего Петере обследовал 1162 детей и 344 родителей (отца и мать). Работа Петерса важна в том отношении, что она стремится установить приложимость к психической наследственности законов, найденных для физического унаследования. Уже Гальтон формулировал довольно точно законы физического унаследования — и эти законы с известными ограничениями были подтверждены дальнейшим исследованием. Гальтон же пытался установить законы и психической наследственности; так, он нашел, что 31% выдающихся людей имели выдающихся родителей, но только 17% выдающихся дедов и 18% — дядей, только 3% — выдающихся прадедов. 41% выдающихся людей имели выдающихся братьев и только 13% — таких же двоюродных братьев. 48% выдающихся людей имели выдающихся сыновей, 22% — племянников, 14% — внуков и только 3% — правнуков. Исследованные Гальтоном случаи показали большую силу наследования по мужской линии, чем по женской. С применением к проблеме наследственности так называемого метода корреляции, создателем которого был ученик Гальтона — Пирсон, дело значительно продвинулось вперед<sup>19</sup>; американский психолог Thorndike ввел даже эксперимент в исследование психической наследственности.

Петере поставил себе целью проследить приложимость открытых Менделем законов наследственности к психическому унаследованию. Для этого Петере воспользовался материалами деревенских школ (т. е. школ в местностях с устойчивым населением) — он изучил школьные отметки детей, их родителей и следующего поколения. После надлежащей обработки материал этот дал Петерсу возможность установить несколько очень существенных выводов — и прежде всего подтвердить на своем материале несомненный факт психической наследственности. Свести влияние родителей на детей всецело к влиянию «среды» невозможно по целому ряду соображений<sup>20</sup> и особенно потому, что Петере констатировал несомненную зависимость школьных успехов детей от успехов не только родителей, но и предыдущего поколения. Вместе с тем Петере констатировал наличие ряда дифференциальных особенностей в

унаследовании мальчиками и девочками тех или иных «способностей», в влиянии отца и матери. Особенно важно то, что наследование сказывается не только в смешанном усвоении свойств отца

--

<sup>18</sup> W. P e t e r s — Ueber Vererbung psychischer Fahigkeiten. Fortschritte der Psychologic und ihree Anwendungen. III Band. 4—6 Heft. (1915).

<sup>19</sup> См. большое исследование Гейманса и Вирсма в Zeitschrift fur Psychologie. В. 42—51.

<sup>20</sup> См. Peters. Op. cit. S. 369-373.

93

и матери, деда и бабушки, но и в преимущественном унаследовании свойств одного из родителей или одного лица из третьего поколения, — этим именно подтверждается приложимость Менделевской теории к психической наследственности. Отметим еще, что мать имеет большее влияние на детей, чем отец; приведем следующие цифры из работы Петерса:

	Сходны с отцом	Сходны с матерью
Сыновья	47,4%	52,6%
Дочери	46,7%	53,3%

Приведем другие данные из той же работы Петерса — именно сводку данных о влиянии отца и матери на успехи детей; корреляция здесь такова:

Корреляция свойств	Сыновей	Дочерей
Отца	0,32	0,36
Матери	0,42	0,55

Большая сила влияния матери на дочерях здесь выступает с полной отчетливостью. Приведем еще любопытные данные из работы Гейманса и Вирсмы. В семьях, где отец отличался «толерантностью», это свойство с полной определенностью было отмечено у 66% сыновей и 66% дочерей; в семьях, где этим свойством отличалась мать, оно было констатировано у 77% сыновей и 73% дочерей.

Все приведенные данные позволяют нам признать факт психической наследственности стоящим вне сомнений. Но это значит, что дитя входит в мир с известными предрасположениями и склонностями, которым он следует, конечно, в полной душевной цельности, но которые естественно вызывают разнообразные социальные отзвуки. Социальная среда расценивает особенности ребенка, его склонности в свете присущих ей моральных начал, — и во всем том, что дитя о себе слышит, во всех непосредственных реакциях окружающих людей на детское «поведение» перед оформляющимся



моральным сознанием ребенка выступает «проективный» этический материал. Дитя очень рано начинает считаться с этим; пути приспособления к тому, чего от него требуют, открываются перед ребенком очень рано. Таким образом, содержание «добра» первоначально действительно «проективно» в смысле своего социального происхождения, — но это касается только содержания, а не самой функции моральной, которая просыпается в детской душе «по поводу» тех или иных данных опыта, но не развивается из них.

При изучении высшей духовной жизни у ребенка после первого года жизни мы войдем ближе в изучение этой сферы, сейчас же отметим только, что уже в течение первого года жизни в детском сознании обрисовываются перспективы духовной жизни, проступает в зачаточной

94

форме функция оценки, психически реализующая духовную жизнь, вернее говоря — выявляющая ее. Еще живет дитя в «тумане», — духовное зрение развивается очень медленно сравнительно с развитием чувственного зрения, но как уже в первые дни жизни дитя становится способно различать между светом и тьмой, так и способность различать между духовно-светлым и темным, высшим и низшим уже просыпается в детской душе в течение первого года жизни. Все это неясно, неопределенно, легко обволакивается «проективным» материалом, но все же это зачатки будущей духовной жизни.

Обратимся теперь к изучению детской активности в течение первого года жизни

## **ГЛАВА VI.**

*Активность ребенка в течение первого года жизни. Рефлексы и инстинкты; импульсивная и выразительная активность. Происхождение воли; теория Бена. Волевое самосознание и воля.*

Первый год жизни ребенка заполнен разнообразной его активностью — и чем дальше развивается дитя, тем ее больше, тем большую роль играет она в его созревании. Развивается умение владеть органами чувств, психическая жизнь становится все сложнее, богаче, разнообразнее — и то «первичное сенсомоторное единство»<sup>1</sup>, которое наследственно присуще ребенку, разрушается все более растущим влиянием «центральной сферы» сознания. Штерн видит в этом закон, который вообще определяет психическое развитие ребенка и который он формулирует как «переход от периферического к центральному»<sup>2</sup>: от простой рецептивности дитя переходит к внутренне определенной активности, от восприятий — к образам памяти и понятиям, от простых волевых актов к сложным действиям, связанным с выбором.

Обращаясь к более подробному изучению детской активности в течение первого года жизни, остановимся прежде всего на реактивных движениях, т. е.

связанных с каким-либо внешним раздражением. Здесь мы встречаемся с различием рефлексов и инстинктов, — различием, которое с трудом поддается точной характеристике. Нередко говорят, что под рефлексами следует понимать неизменные врожденные реакции, между тем инстинкты допускают влияние опыта. Если этой точки зрения можно было держаться ранее, то ныне, после работ акад. Павлова и его школы, это уже невозможно. Павлов открыл явление так называемых «условных» рефлексов — явление изменчивости рефлекторных движений в связи с изменениями условий. Собственно уже то, что говорил Вундт относительно происхождения рефлексов, значительно меняло прежнее учение о неизменности рефлексов. Вундт учил о психической основе рефлексов и сближал образование рефлексов и привычных движений: не отрицая неизменности рефлексов, Вундт видел в этом их свойстве механизацию движений, когда-то предполагавших психический момент, а затем утративших его благодаря повторению и передаче наследственным путем. Открытие Павлова ведет нас дальше и показывает, что рефлексы и ныне сохраняют «творческую» силу в себе, способность изменения в

--

<sup>1</sup> S t e g n — Psych, d. fr. Kindheit. 2-е изд. S. 28.

<sup>2</sup> Ibid. S. 27.

96

связи с изменениями условий. Известно, что Павлов и его школа склонны видеть в рефлексах ключ к пониманию всей нашей активности, а проф. Бехтерев создал даже новую науку — «рефлексологию». Не входя в разбор этих построений, скажу только, что правильное толкование рефлекторной активности только и возможно при учитывании здесь роли психического фактора. Поэтому надежды на построение так называемой «объективной психологии», минуя субъективную сферу, представляются совершенно неосуществимыми. Но не будем входить здесь в этот вопрос. Возвращаясь к учению о различии рефлексов и инстинктов, мы должны признать, что это различие никак не может быть связано с изменчивостью инстинктов, с влиянием на них опыта, так как изменчивость может быть констатирована и у рефлексов.

Иногда говорят, что различие между рефлексами и инстинктами состоит в том, что рефлекторные движения совершаются без участия сознания, тогда как инстинктивные движения сознаются нами — не в их цели, но в их процессе. Но и это утверждение не точно, так как рядом с рефлексами, протекающими совершенно вне сознания, есть рефлексы, которые мы сознаем: если мы не сознаем сокращения зрачка, то сознаем, например, свое чихание, хотя и не управляем этим движением. Но в развитии речи мы имеем дело с явлением

переработки, при участии сознания, рефлекторных движений — сначала в выразительные, потом даже в волевые. Действительно, первые звуки, какие издает дитя (в стадии «крика»), являются чисто рефлекторными. В известной мере крик, как рефлекс, всегда сохраняется в нас, но в том-то и дело, что уже переход первоначального крика в плач, использование голосовых движений в целях выражения и «сообщения» другим своих чувств есть свидетельство того, что рефлекторные движения допускают регуляцию, модифицируются под влиянием различных психических условий. Думать, что рефлекторные движения всецело определяются внешними раздражениями, а инстинктивные — зависят еще и от внутреннего фактора<sup>3</sup>, — это значит лишь упрощать факты. Мне представляется единственно состоятельным то различие между рефлексом и инстинктом, которое видит в рефлексах простые прирожденные целесообразные реакции, а в инстинктах — сложные<sup>4</sup>. Только этот момент действительно отличает рефлекс от инстинкта. Если уже рефлекс допускает модификацию (что и находит свое выражение в учении об «условных» рефлексах), — то инстинкты, благодаря своей сложности, обнаруживают очень значительную изменчивость под влиянием опыта. В силу этого роль инстинктов в жизни человека вообще, а ребенка — в особенности, очень велика, тогда как рефлекс играет лишь подчиненную роль. Лишь в первые недели жизни ребенка, пока спят еще

--

<sup>3</sup> Так, например, думает Штерн — Psych, d. fr. Kindheit. S. 33. ff".

<sup>4</sup> См. очень интересное и ценное рассмотрение вопроса в книге: Коффа — Die Grundlagen d. psych. Entwicklung, особенно S. 69—78. К сожалению, недостаток места не позволяет нам остановиться на очень важных теоретических проблемах, которых касается Коффа.

#### 4 Психология детства

97

иные силы в младенце, рефлекс играет важную роль, — а затем «золотое время» рефлекторной активности, простых реакций кончается, уступая место более сложным формам активности — и прежде всего — инстинкта.

Не могу не коснуться тут же вопроса о роли инстинктов в системе психических сил у взрослого человека. Если никто не отрицает факта, что у ребенка инстинкты занимают большое место, то не мало психологов думает, что у взрослого человека инстинкты не играют почти никакой роли. В связи с этой именно точкой зрения и возникла уже известная нам теория игры, по которой игры служат для выявления инстинктов, долженствующих затем исчезнуть. Психологи, стоящие на этой точке зрения, не видят у взрослых никаких инстинктов, кроме двух — самосохранения и материнского инстинкта. Но эта

точка зрения, как впервые указал на это Джемс, не может быть удержана; понятие инстинкта, как основы целесообразных реакций, определяемых внутренними движениями, лишь восходящими к сознанию, но заложенными глубже сознания, — совершенно необходимо. Джемс даже полагает, что в основе всех наших основных чувств лежат инстинкты; мне представляется это правильным. В чувствах мы имеем дело с чисто эмпирическими процессами, корни которых, однако, восходят к психическим силам, лежащим глубже сознания. Попытки полной рационализации нашей активности, как бы устранения этой темной, находящейся вне контроля сознания основы нашей активности, лишь резче подчеркивают всю психическую значительность и творческую силу ее. Нет более «жалких», психически обедневших и бесплодных натур, чем те, кого называют «рассудочными» натурами, кто стремится во всем действовать лишь согласно рассудку. Всякое ослабление инстинктивных сил в человеке, психическое их отодвигание или устранение настолько обедняет и обесцвечивает человека, настолько делает его близоруким, тупым и бесплодным, что тогда становится особенно ясной важность инстинктивной сферы у человека. Внутренняя целостность, глубина и какое-то своеобразное «ясновидение», умение ориентироваться среди людей и обстоятельств исчезают, тускнеют при ослаблении в человеке инстинктивной сферы. Совершенно понятно отсюда, что у ребенка мы наблюдаем сильное развитие инстинктов: дети свободны от рассудочности, благодаря слабости интеллекта, они слишком непосредственны и «наивны», как мы говорим, чтобы подавлять в себе инстинктивные движения. Дети не любят углубляться в вопрос о смысле того или иного порыва, ими овладевающего, — они просто отдаются ему, — и тем самым дают полный простор своим инстинктивным устремлениям. Необходимо только отказаться от упрощенного понимания инстинкта: та, например, точка зрения которую развивает Бюлер<sup>5</sup> и согласно которой у ребенка имеют место лишь инстинкты, связанные с питанием и дыханием, конечно, совершенно неправильна. Справедливо говорит Штерн<sup>6</sup>, что у ребенка инстинкты связаны главным образом с его «дея-

--

<sup>5</sup> Buhler. Op. cit. S. 86.

<sup>6</sup> W. Stern. Op. cit. S. 34.

тельностью высшего порядка», — между прочим с его социальной жизнью<sup>7</sup>.

Не входя в дальнейшие детали затронутого вопроса, остановимся лишь на анализе подражания у детей. Нет никакой надобности доказывать огромное значение подражания в психическом созревании ребенка: оно ясно само собой. Исключительно благодаря подражанию дитя усваивает язык — это главнейшее

орудие индивидуального и социального психического развития; благодаря тому же подражанию дитя вообще становится способным усваивать социальную традицию. Все это так бесспорно, что на этом нет необходимости останавливаться. Но следует ли говорить об инстинкте подражания? Этот вопрос не так прост, как могло бы сразу казаться. Хотя очень многие психологи говорят об «инстинкте подражания», так что это выражение попало в систему популярной психологии, но на самом деле имеются серьезные основания против того, чтобы принимать это понятие. Так, Штерн<sup>8</sup> указывает на двойственный характер подражательных действий: с одной стороны, в подражании он видит «примитивное волевое действие», с другой стороны, сближая подражание с инстинктивной сферой, говорит осторожно, что «способность к подражанию стоит на одной ступени с инстинктивными движениями». Для Штерна важно этим подчеркнуть, что в подражательных действиях «известная группа подражательных актов предназначена в унаследованной структуре центральной нервной системы»<sup>9</sup>. Штерн готов назвать это «инстинктивным» подражанием, хотя это не вполне выражает его основную мысль. Решительнее его оказался Грос, который совершенно отказывается говорить об «инстинкте подражания» и говорит лишь о влечении к подражанию (*Nachahmungstrieb*)<sup>10</sup>. По Гросу «влечение к подражанию ^тоит\_между инстинктивными и чисто волевыми действиями, связанными с интеллектом»<sup>11</sup>. Эти колебания у психологов вполне понятны, так как подражание не является чисто реактивным движением. Помимо того, что всякому внешнему подражанию предшествует так называемое «самоподражание», на которое впервые указал Болдвин, — но даже в случаях внешнего подражания внутренний фактор играет главную роль.

Начатки подражания наблюдатели констатируют уже в конце 3-го месяца жизни ребенка, а Скупин наблюдал у своего сына пробы подражания, когда ему было всего  $1\frac{1}{2}$  месяца.

От реактивной активности ребенка обратимся к тем его движениям, которые не вызваны каким-либо внешним раздражением и остановимся прежде всего на так называемой импульсивной активности. В эту группу обыкновенно относят все те движения, которые совершают дети без всякого внешнего стимула, которые не регулируются в то же время сознанием какой-либо цели, но являются как бы бес-

--

<sup>7</sup> См. об этом, между прочим, G r o s — *Das Seelenleben D. Kind.* S. 47.

<sup>8</sup> S t e r n. *Op. cit.* S. 48.

<sup>9</sup> *Ibid.* S. 49.

<sup>10</sup> G r o s. — *Das Seelenleben des Kindes.* S. 48.

<sup>11</sup> Ibid. S. 49.

#### 4\*

цельными. Согласно популярной теории, импульсивные движения имеют свой источник в том, что в нашем организме скопляется энергия, ищущая своего выхода; хотя такие движения не связаны с какой-либо определенной целью, однако они занимают очень важное место в развитии ребенка. Дитя всегда испытывает чрезвычайную потребность двигаться — стоит освободить дитя из пеленок, как оно начинает двигать своими ручками и ножками. Кто наблюдал детей в это время, тот знает, какое удовольствие испытывают от этого дети; особенно приятны им такого рода движения во время купания. Из импульсивной активности развиваются и игры, которые впоследствии становятся в более тесную связь с выразительной активностью, но вначале они вырастают именно из импульсивной активности, — из «игры» ребенка со своим телом. Импульсивная активность не будучи реактивной и в то же время не регулируемая сознанием цели, доставляет ребенку чистое наслаждение самой активностью. Здесь именно и лежит психический корень игр: дитя совершает движения не в силу внешних раздражений или сознания цели, а ради чистого удовольствия. Этот момент всегда остается присущим психологии игры, придавая своеобразную окраску ей, хотя постепенно она сочетается, в качестве стимулирующего фактора, с потребностью в выразительной активности.

Выразительная активность по своему типу принадлежит к регулируемой активности; рядом с тем типом регуляции, который образует существо воли, у нас имеет место и эмоциональная регуляция активности — это и есть выразительные движения. Их место в системе душевной жизни гораздо значительнее, чем это признавали до сих пор. Не будем, однако, входить в их психологический анализ, а обратимся к характеристике выразительных движений ребенка в течение первого года жизни.

Движения ребенка очень рано являются «выразительными» в том смысле, что окружающие ребенка люди по этим движениям догадываются о состоянии ребенка, о его потребностях. Выразительная сила движений познается именно по их социальному резонансу и не может быть надлежаще понята вне последнего момента. Здесь не место входить в теоретический анализ того закона двойного выражения чувств, о котором нам уже приходилось говорить; скажу только, что те формы, в каких выступает явление выражения чувств у нас, с полной ясностью говорят о громадном значении социального резонанса в генезисе этого типа внутренней работы. Всякое социальное «стеснение» губительно отзываясь и на телесном и на психическом выражении чувств и, наоборот, — социальная поддержка усиливает, обогащает телесное и психическое развитие чувств. Что касается роста и развития выразительных

движений ребенка, то огромное участие в этом социального резонанса стоит вне всякого сомнения. Дитя очень рано замечает, что его крик или плач, те или иные движения вызывают приятные перемены, удаляют боль или неприятные переживания. Это непосредственное знание очень быстро приобретает регулирующее влияние на движения ребенка, внося в них сознаваемую уже задачу вы-

100

ражения и сообщения другим людям желаний и чувств. Крик очень рано (между 3—20 неделями) начинает сопровождаться плачем, а затем дитя научается плакать без крика.



*Рис. 3.*

Не менее важное значение для ребенка в его социальном и индивидуальном развитии имеет совсем противоположное выразительное движение — смех. Нечто близкое к улыбке можно наблюдать уже в первые дни жизни, но настоящую улыбку мы встречаем лишь после трех недель. Сикорский справедливо говорит по этому поводу, что до этого момента связь ребенка с матерью имеет биологический характер, но после первой улыбки, которой дитя встречает уже знакомое лицо матери, эта связь для обеих сторон приобретает «моральный» — скажем шире — духовный смысл. В этой улыбке, освещающей все лицо ребенка и придающей ему необыкновенно привлекательный вид, дитя вступает впервые в совершенно новый мир — радостный и манящий к себе; можно сказать, что именно с этого момента, когда просыпается способность радоваться и улыбаться, дитя начинает жить духовной жизнью. *Рисунок 3*, который мы берем из книги Сикорского (к сожалению, не упоминающего, к какому возрасту относится снимок), дает очень характерное изображение напряженного недоумения, связанного со страхом, и сменившего его чувства удовольствия.

Перейдем теперь к сложному и трудному вопросу о развитии волевой регуляции в течение первого года жизни, чем мы и закончим обзор активности ребенка в это время. Заметим, что в течение первого года жизни у ребенка наблюдается — и притом с чрезвычайной ясностью — образование привычек,

но нам удобнее будет коснуться этого вопроса немного позднее — при изучении привычек, образующихся в раннем детстве вообще.

Вопрос о развитии и происхождении воли стоит необыкновенно сложно в современной психологии, как бы оправдывая известную

101

мысль Гаггмана (с особенной силой выраженной им, кроме его общих сочинений, в книге — *Die moderne Psychologie*; есть и русский перевод) о том, что *jjQJieabie* процессы протекают вне сознания, что сознанию доступны лишь продукты, итоги волевой жизни в нас. Действительно, с первого взгляда кажется непонятным, что и доныне психологи никак не могут решить вопрос, представляет ли сфера воли особую, своеобразную, производную форму психической жизни или же в ней должно видеть лишь некоторое сочетание, ассоциацию простых психических процессов. Трудности решения этого вопроса зависят, однако, не от того, что воля, как таковая, находится вне сознания (как думает Гар-тман), а от того, что мы имеем здесь дело с очень запутанной формой психической жизни<sup>12</sup>..

С точки зрения психической эволюции первостепенное значение принадлежит вопросу о производности или производности воли, т. е. вопросу о том, должны ли мы видеть в воле своеобразную, неразложимую, оригинальную психическую функцию или же должны видеть в ней лишь новую форму, в какой проходят перед нами известные уже процессы (интеллектуальные и эмоциональные). Нередко признание воли своеобразной и производной психической функцией ведет к психологическому волюнтаризму, т. е. к признанию того, что все психические процессы развиваются по типу волевых<sup>13</sup>. Однако, надо признать, что нет никакой принципиальной связи между учением о производности воли и психологическим волюнтаризмом.

Для краткости я не буду излагать всех теоретических построений в данном направлении и ограничусь лишь анализом того учения о генезисе воли, которое развил Бен. Хотя его теория была высказана очень давно, но она является не только типичным учением о производности воли, но до известной степени даже классическим, так как в нем с полной ясностью выступают основные черты построений, не признающих своеобразия воли.

Egg считает так называемую «...еского развития, точнее было бы сказать, что для Бена не существует воли, как таковой, а существует лишь особая сложная форма активности, в которой пррдгтявп£ние\_п (предстоящем) удовольствии предваряет активность. Это представление не «мотивирует»~воли — в точном~смысле этого слова, т. е. не является причиной последующего движения, — оно только его хронологически предваряет: причина же движения лежит не в представлении, а находится глубже его, точнее говоря, причина



движения та же, что и причина появления представления, так как движение и образ связаны ассоциативно.

--

<sup>12</sup> Напомню главные книги по психологии воли:

Pfander — *Phanomenologie des Willens*. 1900; H. Schwarz — *Psychologie des Willens*. 1900; Meumann — *Intelligenz und Wille*. 1908; N. A c h — *Ueber Willensstatigkeit und das Denken*. 1905; Ueber Willensakt und das Temperament. 1910; Michotte et P r u m — *Etude experim. sur le choix volontaire*. 1910; Lindwersky. *Der Wille*. 2-е изд., 1921.

<sup>13</sup> В русской литературе эту точку зрения развивал Н. О. Лосский в своей книге — *Основные учения психологии с точки зрения волюнтаризма*. 1903.

102

То, что называют «волей», развивается по Бену из двух корней — из импульсивной активности и из памяти. Мы уже знаем, что дитя, кроме рефлэктортыцПГинстинктивных движений, совершает много импульсивных движений. Эти движения, совершаемые без всякой внутренней регуляции, помимо непосредственного удовольствия от самой активности, часто вызывают удовольствие и теми неожиданными результатами, какие оно создает случайно. Пусть, например, движение  $a$  вызывает чувство  $B$  и образ некоей «перемены» в окружающей действительности  $V$ ; пусть другой раз такое же движение  $a_1$  вызывает чувство  $B_1$  и образ перемены —  $V_1$   
 $a-B-V$   $a_1-B_1-V_1$

Ассоциативно связанные члены первого ряда вступают в более тесную связь благодаря повторению, — и когда образуется более прочная ассоциация, тогда может случиться, что образы  $V$  и  $V_1$  и связанные с ними чувства  $B$  и  $B_1$  могут появиться в душе самостоятельно и тогда в силу ассоциации мы совершим те движения  $a$  или  $a_1$  которые с ними связаны. Эти-то движения, которые по своему существу «импульсивны», т. е. не вызываются^ внешними раздражениями, но которые вместе с тем предваряются сознанием образа и чувством (что психологически и составляет содержание так называемого «мотива»), — и могут быть названы «волевыми». Они отличаются от чистых импульсивных п е ре"м"ещением членов ассоциации:  $B$  и  $V$  не следуют за движением  $a$ , но, наоборот, предваряют его. Для Бена нет никакого основания поэтому думать, что так называемое «целесоознание» вызывает движение, хотя связь между образом и чувством, с одной стороны, и движением, с другой стороны, несомненна, но только эта связь н е причинная, а та связь, которая имеет место между членами ассоциативного целого<sup>14</sup>.

Что дает нам теория Бена? Он хотел вывести волевою активность из , более простых форм активности, но даже при том упрощенном понимании волевой

психологии, которая ограничивается фактом предварения движения сознанием цели (в действительности, как это убедительно показали экспериментальные исследования, волевая психология очень сложна), его попытка должна быть признана неудачной. Аналогичные построения Спенсера, Эббингауза и других представителей той же теории не вносят ничего нового: их общая ошибка заключается в том, что они думают вывести психологию волевых движений из ее элементов. Волевые движения, будучи очень сложными, состоят из моментов *a*, *b*, *c*...; значит ли это, что они получаются из этих моментов? Методологически непозволительно придавать генетический смысл тому, что устанавливает описание; но ошибка Бена и следующих за ним психологов не только методологически груба, но отвергается и тем, что не дает решения поставленной задачи. До сих

--

<sup>14</sup> Учение об ассоциации целого и части, намеченное Гамильтоном, было развито с чрезвычайной ясностью Геффдингом (см. его — Очерки психологии).

103

пор вообще не удалось показать производность волевой психологии, — и это, конечно, не случайно, а определяется ложной постановкой вопроса. Мы должны признать волевою функцию своеобразной и непроизводной функцией нашего духа, что, конечно, вовсе не исключает вопроса развития воли. В теории Бена можно видеть нечто ценное, но не по вопросу о происхождении воли, а по вопросу о развитии воли ево самосознания. Даже признавая волю непроизводной, изначальной функцией нашего духа, мы должны выяснить, как мы осознаем в себе волю. Как бы ни определять сущность воли, совершенно ясно, что здесь мы имеем дело с особой формой регуляции активности — именно через сознание (в частности через сознание цели). Как показал с полной обстоятельностью Ах, для волевой психологии существенно сознание своей «мощности», т. е. сознание того, что мы можем совершать те или иные действия. В эмоциональной регуляции активности как раз этот момент совершенно отсутствует — и здесь-то и лежит психическое различие двух форм регуляции, с такой силой и ясностью сознаваемое нами непосредственно. Вся левая^ активность дает нам необычайно яркое переживание нашего «я» — она всегда переживается как активность «я». Психология так называемых «решений» и дает нам возможность заглянуть глубже в процесс слияния целесознания с «я»; в этом процессе сознание того, что мы «можем» выполнить известное движение, имеет решающее значение. В нашей обычной активности мы только потому не замечаем этого момента^ что большей частью совершаем привычные движения, не требующие внимания, но при углубленном внимании, как это показали эксперименты Аха, указанный момент сознается с полной ясностью.

Он как бы окрашивает собой всю нашу активность, музыкально ее проникает, и потому, быть может, нам трудно его выделить. В болезненных состояниях мы иногда переживаем расстройство волевой психологии именно в данном направлении — нам кажется, что мы не сможем совершить известных движений, и это совершенно парализует нашу волю, как мы говорим, т. е. делает невозможным волевой процесс. Когда в темноте мы идем в незнакомом для нас месте, мы испытываем тоже чрезвычайное потрясение волевой психологии именно на почве ослабления чувства нашей «мощи»<sup>15</sup>.

Все это достаточно показывает значение «сознания своей мощи» в волевой психологии. Но возникает вопрос — каким образом мы приобретаем это сознание? Ясно без дальнейших рассуждений, что только посредством опыта: только наш непосредственный опыт может научить нас, что мы можем и чего мы не можем. Мы не имеем крыльев, не можем летать, не можем подниматься над землей — это мы хорошо знаем, но откуда? Только из непосредственного опыта, который определяет границы того, что мы можем и чего не можем, — как только в опыте мы и можем узнать, что обладаем известной силой: до опыта у нас нет никакого знания об этом. В вопросе о развитии у нас волевого самосознания указанная Беном схема может быть полезна, но, ко-

--

<sup>15</sup> См. интересную статью Левенштейна — Ueber den Akt des Konnens und seine Bedeutung fur die Praktik, Didaktik und Padagogik. Ztschr. f. padag. Psych. 1911.

104

нечно, совсем не в том смысле, какой ей придавал Бен. Модифицируя существо его теории, мы могли бы сказать, что мы лишь случайно открываем в себе способность совершать движения соответственно тому, что называется «целью», т. е. соответственно некоторому образу, как бы предвосхищающему идеально то, что должно быть реализовано в движении. Признавая волю изначальной, производной функцией, мы не разрешаем еще вопроса о том, как мы осознаем в себе волевою силу, а между тем именно это сознание, как мы видели, конституирует волевою психологию. Теперь мы видим, что сознание волевой силы может быть дано нам лишь опытом — и притом случайным опытом, так как только случай может натолкнуть дитя на соответствие результатов активности тому предвосхищающему образу, который был до активности в сознании ребенка.

Дитя очень рано проявляет инстинктивную и выразительную активность и, конечно, чувствует, что эта активность осуществляет то, что было в душе. Но это еще не формирует воли. Для того, чтобы возникла волевая активность, необходимо, чтобы активность определялась не тем порывом, который

психически «продвигает» в нас инстинктивные устремления, не чувством, ищущим своего выражения, как это имеет место в выразительной активности. Пока причина движений лежит в инстинктивной или эмоциональной сфере, воли еще нет, т. е. нет налицо способности осуществлять в движениях то, что предносится нашему сознанию, как «цель», т. е. как образ, предвосхищающий результат движения. Для того, чтобы в нас проявилась волевая активность, необходимы два условия: наличность в нас волевой функции, как способности осуществлять в движениях наши идеи, а с другой стороны — наше знание о том, что мы обладаем этой функцией. Пока мы не сознаем, что обладаем волей, она, будучи присущей нам, как бы отсутствует, как бы дремлет в нас. Конечно, не сознание воли формирует ее — и этого именно и не понял Бен, но сознание впервые делает возможной работу воли. Когда мы утверждаем это, то, конечно, имеем в виду непосредственное, интуитивное сознание, — а не то сознание, которое предполагает самонаблюдение и анализ.

Бен выводит волю из импульсивной активности, т. е. из той формы активности, которая не имеет и никогда не может иметь никакой цели. Совершенно ясно, что функция воли, будучи изначальной и производной, но нуждаясь для своего психического проявления в сознании мощи, примыкает в этом процессе не к импульсивной активности; ибо если и здесь опыт дает соответствие результатов активности и внутренних переживаний, то все же здесь эта связь является действительно и глубоко случайной. Импульсивная активность, как таковая, бесцельна и лишь случайно может быть связанной с каким-либо внутренним переживанием, по существу же она не предполагает этих переживаний и потому процесс, о котором говорит Бен, не может быть всеобщим. А priori ясно, что пробуждение воли может быть связано лишь с той активностью» --В--кшхщ\_й естЬ сознание цепи итгй что-липо ана-л о г ЦЧР"Р РМУ И В КОТОРОЙ ВМЕСТЕ С ТЕМ ВОЗ\Ю^АЮ^АШШРЕ1ШЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СТОРОНЫ. ВЕДЬ В ВОЛЕ МЫ ИМЕЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНУЮ

105

регуляцию активности, точнее говоря, волевая регуляция опирается на интеллектуальную работу: с полной силой этот момент обнаруживается так называемом «выборе» при борьбе мотивов.

Не импульсивная, а лишь инстинктивная активность является именно той формой активности, примыкая к которой в нас оформляется воля. С одной стороны, инстинктивная активность, хотя и реак-тивнгПю своей сущности, но вместе с тем она регулируется психически — теми потребностями, порывами, которым мы следуем, не понимая их ценности и целесообразности, а просто отдаваясь им. Но вместе с тем инстинктивная активность доступна воздействию

опыта; в инстинктивной активности мы не действуем слепо и автоматически, но приспосабливаемся к данным условиям. На этой именно почве и возможно расширение роли интеллектуального момента в активности; инстинктивные движения, так сказать, дорастают до волевых. Та интеллектуальная работа, которая имеет место при инстинктивной активности, как бы раздвигает перспективу, расчищает перед нами путь для того, чтобы мы попробовали осуществить и то, что выступает в сознании, как чистый образ, т. е. вне инстинктивной сферы, вне чувств и желаний и связанных с ними движений. Такая случайная проба (а она может быть только случайной, ибо дитя, хотя и доросло до пробуждения воли, но не подозревает в себе ее), конечно, оправдывает себя — и в этот именно момент рождается воля, ибо дитя приобрело уже волевой опыт. Известное нам уже явление самоподражания содействует повторению и закреплению волевого опыта.

Таким образом, пробуждение воли (а только о нем и может быть речь при понимании воли, как производной, изначальной функции) связано с развитием инстинктивной активности, к которой примыкает воля. Дитя должно дорасти в своей инстинктивной активности до того, чтобы стать способным к первой пробе волевой активности.

Когда происходит фактически этот процесс, когда «рождается» воля у ребенка? Вне всякого сомнения стоит то, что это происходит в течение первого года жизни, но более конкретное определение здесь очень трудно. Симптомы пробуждения воли выступают, впрочем, очень рано, как это отмечают различные наблюдатели. Пусть эта детская воля еще «слаба», т. е. легко уступает место другой форме регуляции активности, но она уже выступает, как особая психическая функция. В. Штерн склонен думать, что развитие инстинктивной деятельности предполагает «некоторое примитивное содействие воли ребенка»<sup>16</sup>. Мы видели выше, что в детском подражании Штерн отличает форму, в которой тоже имеет место «примитивное действие воли». Если согласиться с Штерном, то надо признать, что волевая функция выступает на втором—третьем месяце жизни. Я склонен, однако, думать, что Штерн слишком широко понимает «примитивное действие воли», сводя к нему все формы регулируемой активности, т. е. сводя к воле и эмоциональную регуляцию. С этим согласиться невозможно; в силу этого рассуждения Штерна не кажутся мне убедительными. Гораздо

--

<sup>16</sup> Stegn. Op. cit. S. 43.

существеннее то, что дают нам наблюдения над развитием зрения, над развитием активного осязания, умения прислушиваться. В третьей и четвертой

фазе развития зрения выступают признаки волевой регуляции, то же наблюдаем мы в развитии активного осязания. Я склонен поэтому думать, что к концу первого полугодия жизни у ребенка уже просыпается волевая функция. Это сказывается в чрезвычайном повышении количества движений, которые совершает дитя. Еще не двигаясь самостоятельно, дитя к лому времени проявляет склонность к беспрестанному движению. Во вторую половину первого года жизни дитя научается постепенно двигаться и здесь открывается перед ребенком совершенно новая дорога развития: самостоятельная активность становится центральным фактом в жизни ребенка.



*Рис. 4.*

Когда дитя учится ходить, в нем с полной ясностью выступают все черты волевого внимания, и это убедительно говорит о том, что волевая регуляция просыпается раньше. Вместе с пробуждением воли начинается интенсивный процесс овладения органами тела, всей системой доступных движений. Овладев органами чувств, дитя стремится овладеть своим телом, чтобы вступить в следующий период развития. Между 9—12 месяцем жизни совершается действительно глубокий перелом в жизни ребенка — в физическом и психическом его развитии. Дитя перестает кормиться грудью; оно уже свободно от пеленок, со всех сторон сжимающих его, начинает уже самостоятельно двигаться. Первоначальное умение владеть органами чувств, органами тела уже достигнуто. Мы не затронули до сих пор лишь одной стороны в развитии ребенка — именно развития у него речи в это время. Изучением этого последнего процесса мы закончим характеристику первого года жизни ребенка и естественно перейдем к изучению психического своеобразия раннего детства.

*Развитие речи. Три стороны в развитии речи; их связь между собой. Развитие речи с психо-физиологической точки зрения. Крик, лепет, членораздельная речь. Речь с психологической точки зрения. Словесные образы. Психология понимания слов и означения. О количестве слов, известных ребенку. Логическая сторона речи; ее грамматическое развитие. Закон Штерна.*

Крик, с которым дитя вступает в жизнь, имеет, как мы знаем, рефлекторный характер, — однако уже он вызывает социальный отклик, уже он служит фактически средством для выражения того, что переживает дитя. Рефлекторное голосовое движение приобретает выразительное значение не в силу внутренних его свойств, а в силу социально-психических условий, в каких оно раздается. Постоянный социальный резонанс, постоянные ответы социальной среды на голосовые движения ребенка очень рано ведут к тому, что дитя подмечает выразительную функцию крика — и здесь, конечно, лежит главнейшая психическая причина того, что рефлекторное голосовое движение является исходным пунктом сложного и плодотворного процесса развития речи. Очень рано крик сам по себе становится выразительным, т. е. возникает не только как рефлекторное, но и как выразительное, внутренне обусловленное голосовое движение. Хотя крик, как рефлекторное движение, возможен в нас до конца жизни, но он перестает быть только рефлекторным очень рано. С фонетической точки зрения крик является первоначально монотонным и однообразным, но в нем очень рано может быть отмечена нюансировка, которая дает возможность матери или няне безошибочно определять, что именно выражает этот крик. Дитя как бы инстинктивно учится играть на богатейшем своем инструменте — голосе; чем дальше растет дитя, тем многообразнее и дифференцированнее оттенки в его крике. Если один автор<sup>1</sup> уверяет, что у своего семимесячного сына он мог с полной отчетливостью различать три разных крика (крик радости, крик нетерпения и крик страха), то надо признать, что это различие можно находить гораздо раньше — в первые же месяцы жизни. Штерн даже уверяет, что мать уже в первые недели может различить, означает ли крик ребенка боль, голод или то, что он мокрый<sup>2</sup>. Очень любопытен плач ребенка. Дитя очень рано замечает, что его плач имеет влияние на окружающих. В силу этого

--

<sup>1</sup> E. Egger— Entwicklung d. Intelligenz und der Sprache bei den Kindern. S. 14 (у меня под руками немецкий перевод).

<sup>2</sup> W. S t e r n — Psych, d. fr. Kindheit. S. 75.

его плач (равно как и крик) перестает быть «пассивно выразительным» (т. е. независимым от сознания ребенка), но приобретает «активно выразительный»

характер. Дитя сознает выразительную силу крика и плача и стремится использовать ее. Если оставить ребенка одного в комнате, дитя будет плакать, пока не придет кто-либо в комнату; очень скоро на крик и плач ребенка оказывает свое влияние и то его наблюдение, что сильный крик скорее приводит к желанным результатам, чем слабый.

По некоторым наблюдениям<sup>3</sup>, уже на пятой неделе можно заметить в крике отдельные звуки. Голосовые движения как будто еще лишены той индивидуальной окраски, которую зовем мы тембром и которая, как известно, связана с наличием дополнительных тонов в голосовой волне. «Я не знаю, — пишет тот же E g g e r, — ни одной Матери, которая могла бы в первые два или три месяца отличить свое дитя среди нескольких других детей по голосу»<sup>4</sup>. Мне кажется это неверным; насколько я могу судить, именно плач ребенка довольно отчетливо окрашен для нас; в плаче уже выступает тембр — конечно, сначала в неясной форме. Музыкальная сторона плача, обладающего, вообще говоря, большей выразительной силой, чем голос, мало изучена; хотя плач музыкально сложен, но все же в нем очень рано проявляются индивидуальные особенности, впрочем, не только голосовые). До известной степени плач может быть сближаем с почерком — по его индивидуальной выразительности.

Дитя не только само кричит и плачет — оно все время слышит вокруг себя звуки, и наличие этой звуковой атмосферы является могучим фактором в развитии голосовых движений у ребенка. Дитя застает вокруг себя установившиеся формы речи, научается их понимать — раньше чем само научится владеть ими. Голосовые движения, как они возникают изнутри у ребенка (крик и плач), освещаются и регулируются звуками, какие дитя слышит вокруг себя. Эта связь голосовых движений и слуховых восприятий дана ребенку в виде унаследованного предрасположения — опыт лишь пробуждает к действию его.

В развитии речи, как таковой, необходимо различать три стороны — психофизиологическую, психологическую и логическую. Речь является прежде всего системой звуков, производимых нашим голосовым аппаратом; это производство звука, его артикуляция есть физиологический, точнее говоря — психофизиологический процесс, который мы можем изучать отдельно. Однако, речь в психо-физиологической своей стороне не развивается отдельно от того, для чего она существует. Самое развитие речи связано с тем, что она имеет «значение», т. е. служит средством выражения внутреннего мира — чувств, желаний, мысли. Вначале речь обслуживает эмоциональную сферу души, выражает чувства и желания; постепенно затем она начинает обслуживать и интеллектуальную сферу, что и становится впоследствии главной задачей речи.



В этой своей функции, в выражении наших мыслей, речь становится орудием мышления и неиз-

--

<sup>3</sup> E g g e r. Op. cit. S. 13.

<sup>4</sup> Ibid. S. 17.

109

бежно подчинена логическим законам, точнее говоря — в развитии речи можно с известным правом говорить о логической стороне этого развития. То, что называется грамматической стороной речи, частью и является носителем логической стороны речи, хотя в полноте своей грамматическая сторона речи служит выражением не только логических, но и психологических моментов речи.

«Чистая» мысль, как таковая, подчинена логическим законам и только им. Но «чистая» мысль, свободная от всякого психического своего выражения, может быть констатирована лишь как один из переходящих моментов в развитии нашего мышления. Самостоятельное бытие «чистой» мысли, совершенно свободной и в себе и в своих связях с другой работой мысли от психического выражения, для нас неосуществимо. «Чистая» мысль осуществима для нас лишь как момент, включенный в психическую ткань. Отсюда становится для нас ясным, что действие мысли, как таковой, т. е. в ее чисто логической стороне, на речь только потому и возможно, что между логическими и психо-физиологическими процессами стоят еще психические. Эти психические процессы делают возможным взаимное влияние мышления и речи, так как если мышление есть одновременно логический и психический процесс, то речь является психо-физиологическим процессом. Как ни один звук, который мы издаем, не стоит вне связи с психическим миром, так и наша мысль, будучи в своем существе внепсихической — как акт чистого понимания — реализуется в нас в системе психических процессов, включена в психическую ткань. Через психическую эту среду логические и психо-физиологические процессы могут иметь друг на друга влияние. Таким образом, говоря о наличии трех сторон в речи, мы имеем в виду не действительное отдельное существование их рядом друг с другом, а лишь различаем эти стороны, не отделяя их одну от другой. Фактически речь развивается как единый, хотя и сложный процесс; реальность языка представляет нам живое и органическое единство этих сторон, так что только в целях анализа и возможно их различать.

Обратимся теперь к изучению отдельных сторон в речи и остановимся прежде всего на ее психо-физиологической стороне. Подходя к речи с этой стороны, мы можем различить в развитии речи несколько фаз. Вслед за другими авторами мы будем различать три фазы: 1) крика, 2) лепета и 3) настоящей

речи. Однако, должно сознаться, что при настоящем состоянии наших знаний о развитии речи это деление не вполне удовлетворительно и мы будем им пользоваться лишь за отсутствием более точного.

В первой фазе мы находим у ребенка крик, плач и первые пробы артикуляции; некоторые наблюдатели различают поэтому в первой стадии две ступени: первая ступень (первые 6 недель) — неартикулированный крик и вторая ступень (до конца первой половины года) — артикулированный крик. Это верно в том смысле, что начатки артикуляции могут быть найдены уже в крике, как это впервые отметил, если не ошибаюсь, Прейер. Надо признать, что в процессе развития артикуляции известная роль должна быть отведена плачу, который, как мы

110

уже говорили, музыкально богаче крика. Не следует забывать также, что в производстве звука огромное значение принадлежит дыханию; кто не знает общераспространенного мнения, что когда дитя кричит — оно «упражняет легкие»? И в самом деле, уже в крике, а тем более в плаче дитя проделывает необходимую для развития голоса работу; в этом смысле было бы неправильно говорить, что в стадии крика дитя издает звуки исключительно в целях выражения своих чувств или в силу рефлекторного механизма. Уже в этой стадии имеет место самоподражание — этот зачаток игры. Дитя кричит или плачет иногда как бы в целях упражнения голоса, оно просто повторяет одни и те же движения. Незаметно за этими движениями осуществляется очень важный процесс развития голосового аппарата; мы уже приводили наблюдение Egger'a относительно того, что уже на пятой неделе жизни ребенка можно говорить о его голосе.

Рядом с криком, плачем постепенно выступает новая форма производства звуков, которую принято характеризовать словом «лепет». Фаза лепета длится приблизительно от 3-го месяца до 9—12, а иногда и дольше; она обнимает все те формы производства звуков, которые предшествуют появлению настоящих слов, — и в этом смысле стадия лепета обнимает целый ряд разнообразных процессов. Писк и движение губами, начатки пения и повторение одних и тех же слогов, настоящая артикуляция и пробы новых звукосочетаний — все это обнимается понятием лепета. С одной стороны, здесь мы имеем дело с явлением самоподражания и настоящей игры звуками, с другой стороны, мы видим здесь пробы артикуляции, вовсе не связанные с установкой на игру. Было бы неправильно видеть в лепете только игру: игра является лишь одной из действующих здесь сил.

Хотя стадия лепета некоторое время уживается с криком и плачем, но постепенно вся голосовая эволюция как бы сосредоточивается в лепете. Это

связано с тем фонетическим многообразием, которое мы находим в лепете: по уверению многих наблюдателей в фазу лепета дитя овладевает почти всеми звуками языка. От следующей стадии лепет (с известным правом) может быть отличаем тем, что звукосочетания еще лишены «значения» — однако, не следует забывать, что уже в период лепета у ребенка имеются «слова», т. е. с известными звукосочетаниями соединяются те или иные «значения». Правда, это не «настоящие» слова в том смысле, что они не имеют определенного звукового контура: когда дитя говорит: «мма — мма — мма» или «бба — бба — бба», то оно может повторять один и тот же слог несколько раз<sup>5</sup>, между тем «настоящее» слово имеет законченный контур («мама», «баба»). Однако, эти звуковые комплексы, не имеющие определенного контура, имеют свое «значение» — и это дает право говорить о «словах лепета»<sup>6</sup>. Все же прав и Селли, когда он видит в лепете «рудимент пения и музыки, а не артикулированного языка»; было бы точнее сказать, что в лепете гораздо большее значение принадлежит музыкальной стороне

--

<sup>5</sup> Обобщая (без всяких оснований) этот момент, фазу лепета иногда характеризуют, как «фазу попугая».

<sup>6</sup> Ср. В и г — Die geistige Entwicklung des Kindes. 2-е изд. S. 207.

111

речи, чем артикуляции звуков. Мы говорили уже, что в течение стадии лепета дитя постоянно упражняется в артикуляции, — но основной процесс лепета лежит не в артикуляции, а в развитии голоса вообще. Эта сторона еще мало изучена, но мы могли бы сказать, что дитя прежде научается петь, чем говорить. Ритмика детского лепета, конечно, запутана: иногда в нем совершенно явственно выступает ритм, иногда он становится неясным. Во всяком случае, лепет гораздо больше связан с музыкальной стороной речи, с развитием детского голоса, чем с артикуляцией, как таковой. Слушая детский лепет, сплошь и рядом отмечаешь колебания в производстве звуков: один раз дитя явственно и отдельно произносит какие-либо звуки, затем словно забывает их. Все это связано с тем, что главная работа лепета лежит не в артикуляции, которая является побочным результатом основного процесса. Можно думать, что самая артикуляция становится доступной, дифференцируется только потому, что дитя в лепете занято развитием голоса, как такового, что и делает его гибким.

В стадии лепета дети всех народов и стран чрезвычайно сходны. Когда начинается образование слов, различия эти — конечно, благодаря влиянию языковой атмосферы, в которой развиваются отдельные дети, — лишь тогда начинают выступать с полной силой. «Интернациональность» же детского

диалекта, как выражается В. Штерн, может быть отмечена лишь в детском лепете и в самых ранних формах речи, — и снова причину этого мы должны видеть в том, что лепет есть «стадия пения» в развитии детской речи, если позволено так модифицировать идею Селли.

Лепет часто характеризуют, как «монолог»; дитя «говорит», но еще не «разговаривает». Это, конечно, верно, хотя дитя собственно не говорит, а поет — во всяком случае, больше поет, чем говорит.

Как вторая стадия начинается при незаконченности первой и некоторое время существует с ней рядом, так и в третью стадию в развитии речи дитя вступает еще в расцвете второй. Новым является прежде всего подражание тем звукам, которые дитя слышит вокруг себя; это подражание становится постепенно все более могучим и влиятельным фактором в развитии речи. Штерн нашел начатки такого подражания уже в конце первой половины первого года жизни, а Дике (Dix) даже ранее — в конце третьего и четвертого месяца. Особое значение этого момента в развитии речи заключается в том, что дитя воспроизводит те звуки, которые оно слышит вокруг себя. Этим создается сближение в развитии речи между ребенком и языковой средой, в которой он живет; в музыкальном развитии голоса этот фактор вносит известный подбор, выдвигая преимущественно определенные звукосочетания. Один автор уверяет, что в период лепета дети способны к производству решительно всех звуков, какие встречаются в человечестве; звукосочетания, недоступные для взрослых, доступны для детей. Если это верно, то тогда совершенно ясно, что подражание звукам, какие дитя слышит вокруг себя, так сказать специфицирует эту музыкальную гибкость детского голоса, выдвигая и закрепляя лишь определенные звукосочетания.

112

Предвестником третьей фазы в развитии речи является еще один очень важный процесс, именно «понимание» речи, которая звучит вокруг ребенка. Не будем сейчас говорить о психологии «понимания» чужой речи — мы коснемся этой темы подробнее несколько позже, отметим лишь, что дитя вживается постепенно в языковую среду, его окружающую, приучается к тому, что слова имеют определенный звуковой контур, и, наконец, привыкает к тому, что эти звуковые комплексы нечто «означают». Психологию этого сложного процесса мы разберем ниже, сейчас же отметим, что если в лепете дитя постепенно овладевает тайной голоса и научается артикулировать, если в подражании звукам, которые дитя слышит вокруг себя, оно привыкает к определенным звукосочетаниям и овладевает наследственно данной координацией слуховых и артикуляционных ощущений, то, приучаясь «понимать» чужую речь, дитя овладевает тем, что одушевляет и формирует весь процесс речи — овладевает

«душой» речи и ее живую связь с «телом» речи — звуками. Речь подготовлена уже как система звуков, в понимании же речи окружающих дитя подходит к сознанию и усвоению движущего начала речи, ее способности быть выражением и проводником «смыслов». «Когда три указанных функции, — говорит справедливо по этому поводу Штерн<sup>7</sup>, — развивавшиеся первоначально отдельно одна от другой, образуют некоторое единство, — тогда начинается у ребенка речь в собственном смысле слова».

Третья фаза — фаза членораздельной речи или, что то же — фаза «настоящих» слов начинается между 9 и 18 месяцами. Обычно около года дитя уже вступает в эту фазу, но возможны случаи, когда вступление в фазу настоящей речи запаздывает. Процесс развития речи чрезвычайно индивидуален; до сих пор не удалось выяснить его функциональных связей с другими психофизиологическими и психическими процессами. Дитя вступает в фазу членораздельной речи тем, что у него появляются слова с определенным звуковым контуром, с определенным «значением». На этих словах обнаруживаются успехи в артикуляции, достигнутые в предыдущий период. Можно установить известную закономерность в появлении отдельных звуков: сначала дитя, кроме гласных, владеет небольшим запасом согласных звуков, но постепенно, под несомненным влиянием окружающей среды, дитя «выучивается» все большему числу согласных звуков. Этот процесс длится обыкновенно до 4-х лет, и в течение этого времени речь ребенка обнаруживает так называемые «естественные» дефекты речи. Главные дефекты речи обнимаются понятием картавления, которое состоит в неправильном выговоре как отдельных звуков, так и целых слогов. Дитя стремится на место трудных звуков подставить близкие, но'легко дающиеся ему — оно идет здесь по линии наименьшего сопротивления.

Нормально дитя к 4 годам (иногда чуть позже) выговаривает все звуки своего родного языка; однако, надо сказать, что та стадия в культуре голоса, на которой останавливается процесс развития речи, охватывает только умение ясно и правильно выговаривать звуки родного языка — но не больше. Между тем чистая дикция, умение владеть всем

--

<sup>7</sup> S t e r n — Psych, d. fr. Kindheit. 2-е изд. S. 86.

богатством оттенков, присущих голосу — а голос по истине может быть назван богатейшим музыкальным инструментом — лишь случайно даются нам. Природа не заботится ни о чистоте дикции, ни о красоте голоса — она предоставляет решение этих задач воспитанию. Известно, что очень многие люди не говорят «своим» голосом, т. е. не владеют тем регистром, который был

бы наиболее легким для них. Некоторые из нас случайно умеют пользоваться все полнотой, всем богатством своих голосовых средств, но как много людей, которые не знают своего голоса, не владеют им!

На этом мы можем остановиться в изучении развития психо-физи-ологической стороны речи и перейти к ее психологической стороне. Переход этот тем естественнее, что живая речь не только взрослого, но и ребенка всегда есть связная речь, а не отдельные слова, тем менее отдельные звуки. Звуковое развитие, успехи в артикуляции достигаются в живой речи, в связных высказываниях, — поэтому психологический анализ речи, как живого целого, естественно примыкает к тому, что было сказано выше.

Всякое слово имеет двойную природу: оно имеет прежде всего свое «тело», которое состоит из звуков, но оно имеет и свою «душу» — тот «смысл», который одухотворяет эти звуки, является выражаемым ими «значением». В живой реальности языка никогда «тело» слова не существует отдельно от его «души»: мысль («душа» слова) может — сама по себе — существовать отдельно, могут произноситься кем-либо и звуки («тело» данного слова) без придания им «значения», но то и другое не входят в систему языка. В языке мы имеем дело со словами, в живом единстве соединяющими «тело» и «душу» слова.

Звуковой комплекс («тело» слова) имеет определенную и законченную форму, имеет свой «контур». Потому-то в стадии лепета и не бывает «настоящих» слов, что звуковые комплексы с определенным уже лексическим содержанием не имеют еще определенной формы (дети говорят — «ма — ма — ма...» вместо нашего «ма — ма»). Определенность звукового контура в «настоящих» словах ведет к тому, что внимание привыкает к звуковой стороне слова, легко выговаривает звуки, легко их узнает и благодаря этому свободная энергия уходит вся в работу мысли.

Звуковой комплекс является носителем определенного «значения» — это именно и делает его «словом». Как это возможно и как это осуществляется в нас, в детях? Чтобы ответить на этот вопрос, нам нужно ближе войти в анализ психической стороны речи.

Когда мы слышим чужую речь, мы слышим звуки, поток звуков, в котором «узнаем» отдельные слова. Этот процесс выделения из звукового потока отдельных слов дается нам легко, проходит незаметно, но совершенно ясно, что процесс «узнавания» знакомых слов в звуковом потоке возможен лишь потому, что в нашей душе живут слуховые образы слов. Если кто-либо произнесет неясно знакомое нам слово, мы не узнаем его и оно не будет для нас иметь никакого смысла; это хорошо показывает, что весь процесс «понимания» чужой речи опирается на узнавание слов прежде всего в их звуковой стороне.

Когда мы выговариваем только что услышанное или любое иное слово, мы как бы знаем наперед, что именно хотим сказать — это ясно видно на тех случаях, когда мы «оговариваемся» и произносим не то слово, какое хотели произнести. То, что регулирует процесс выговора слова, есть несомненно некоторый «образ» слова, т. е. психический его облик, связанный с его выговариванием; можно было бы назвать этот образ слова — моторным (в частности — артикуляционным) образом. Нельзя понять процесс говорения так, что механизм артикуляции действует «сам собой», потому что мы говорим то, что хотим сказать, выражаем свои мысли с помощью слов. Но каким образом чистая мысль могла бы регулировать процесс выговаривания слова? Ясно без дальнейших рассуждений, что это возможно только в том случае, если у нас в душе имеются образы слов, нужных нам. Наша мысль воплощается прежде всего в душе в некоторые языковые образы — и только благодаря этому она может регулировать процесс речи, внешнего выговаривания слов. Мы, взрослые, настолько привыкаем «облекать» в «форму» слов наши мысли, этот процесс до того представляется нам естественным, что мы с трудом могли бы наблюдать в себе этот переход мысли в слова: ведь если мы внешне не выражаем в словах наших мыслей, то мы их выражаем так называемой «внутренней речью». Но как бы ни смотреть на это явление внутренней речи, мы должны признать, что это явление регулируется также образами слова — ибо и здесь бывают случаи, когда мы употребляем во «внутренней речи» не то слово, какое было нужно.

Убедительным доказательством того, что моторные (артикуляционные) образы слова действительно существуют, могут служить ошибки при выговаривании слов, а также те случаи, когда говорят люди, находящиеся в экстазе. Думать, что в этом случае слова выговариваются «сами собой», невозможно уже по одному тому, что речи лиц, находящихся в экстатическом состоянии, не представляю! простого набора слов, но связаны между собой своим «содержанием».

У детей, как и у взрослых, слуховой и моторный (артикуляционный) образы слов соединены с образом обозначаемого предмета (большой частью с зрительным его образом). Но у взрослых грамотных людей сюда присоединяется еще зрительный образ написанного (напечатанного) слова и графический образ, регулирующий написание слова. Все эти образы связаны друг с другом, так что между ними рано образуется полная психическая эквивалентность: мы без труда, например, записываем то, что слышим, говорим о том, что мы видим.

Дитя первоначально обладает лишь слуховым образом слова — оно слышит вокруг себя слова, привыкает к их звуковому контуру, узнает его и научается придавать ему определенное «значение». В. Штерн справедливо отмечает, что объем слов, которые дитя понимает, значительно больше объема слов, которые дитя само может выговорить; эта «отсталость» собственного говорения в отношении к пониманию слов, по мнению Штерна, продолжается очень долго — до зрелого возраста. Я думаю, что мнение Штерна правильно.

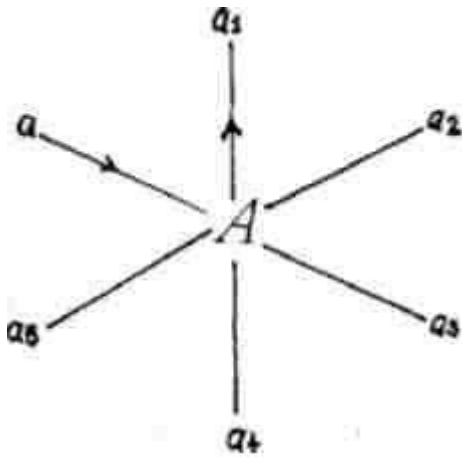
Пока дитя не связывает с определенным звуковым комплексом

115

«значения» (хотя бы сознаваемого самым смутным образом), до тех пор оно не знает этого «слова», имея лишь слуховой образ. Каким же образом доходит дитя до того, чтобы понять «символическое» значение звуковых комплексов? Связан ли этот процесс с простой ассоциацией звуковых комплексов с образами тех или иных предметов или же в основе его лежит нечто иное? Для того, чтобы разобраться в этом вопросе, укажем на следующее. Когда мы говорим, что всякое слово что-либо означает, то у нас непременно налицо то, что обозначается (предмет обозначения), и то, чем этот предмет обозначается (материал обозначения<sup>4</sup>). Если мы слышим «незнакомое» слово, например греческое слово «*deuβpov*», — оно для нас ничего не «обозначает» и является простым набором звуков. Случайно в нашем сознании может находиться рядом с этим слуховым образом «*βευβpov*» (α) — зрительный образ дерева (β); но простое существование рядом этих двух образов α и β совершенно их не сближает. Необходим особый акт, с помощью которого мы могли бы сознать, что α «означает» β. Этот «означающий» (сигнификативный) акт впервые объединяет материал обозначения и его предмет, т. е. впервые создает психологию обозначения. Как видим, кроме предмета обозначения и материала его, необходим еще особый означающий акт: не простая ассоциация образов α и β создает их связь означения, а именно особый акт. Тайна психологии обозначения лежит именно в нем.

Мы, взрослые, не замечаем в себе этого процесса в полной раздельности его моментов — обыкновенно, когда мы слышим (на родном языке) какое-либо слово, мы его «непосредственно» понимаем; это связано вовсе не с ассоциацией α и β, а с тем, что акт означения, переживаемый на каждом шагу, не сознается нами с полной ясностью — в этом виде нет никакой психической необходимости. Но когда мы говорим на чужом языке, особенно если мы не вполне свободно владеем им, процесс понимания и обозначения не идет так быстро и тогда с полной ясностью можно наблюдать акт означения.





Между психологией обозначения — когда мы сами говорим слова, внося в них тот или иной «смысл», то или иное «значение» — и психологией понимания чужой речи нет существенного различия. В обоих

116

случаях необходим материал обозначения и его предмет, но лишь акт обозначения связывает *a* и *B*, устанавливает их «единство». Очень любопытен процесс замены слов «эквивалентными» выражениями, — когда, например, мы читаем в рассказе слово «храбрый человек», но, излагая своими словами, говорим о «мужественном» или «смелом» человеке. Этот процесс, имеющий огромное значение в качестве симптома понимания и в этом смысле совершенно не оцененный школой, покоится на том, что слово *a* сначала осознается в своем «смысле» (*Л*) и только тогда может быть подменено эквивалентным «;

Самая «эквивалентность» означает не что иное, как одинаковую силу в выражении одного и того же смысла; поэтому подмен слова *a* «эквивалентным» словом *a*<sub>1</sub> покоится на сознании смысла *Л*, без чего неосуществима замена одного слова другим.

Дитя очень рано научается «сообщать» окружающим свои желания и чувства в крике, плаче, движениях; для окружающих людей все это нечто «означает». Но означающая функция крика, плача, движений вырастает независимо от сознания ребенка и впервые доходит до сознания в своем социальном резонансе, в своем социальном отзвуке. Перед ребенком раскрывается перспектива означения — мы могли бы повторить знакомый уже нам термин Болдвина — проективно: дитя еще не сознает функции означения в ее внутреннем смысле, можно сказать — в ее идее, но перед ним уже вырастает перспектива обозначения, уже накапливается материал, который должен быть понят в своем смысле. Социальный резонанс, который имеет плач, крик, не создает актов означения, ибо с актами связано внесение «смысла» в слова, в звуки, в движения — но он подготавливает дитя к тому, чтобы овладеть этой функцией означения. Как это происходит и когда, — это очень трудно сказать,

но когда к 3-му году жизни у ребенка проявляется стремление узнать название всякого предмета, у него как бы уже формируется общая идея, что всякий предмет должен иметь свое «название», свое «обозначение»; мы должны видеть в этом медленное осознание той перспективы, в темную глубину которой дитя глядело несомненно и раньше. С известным правом мы могли бы распространить на этот процесс «рождения» функции означения в душе ребенка то, что нам известно о пробуждении ее у Елены Келлер. Известно, что Елена Келлер была слепо-глухо-немой; когда с ней познакомилась ее воспитательница г-жа Сьюлливан, она постепенно научилась ассоциировать те или иные осязательные ощущения (на ладони) с разными предметами (хлебом, водой и т. д.). Объективно говоря, те или иные осязательные ощущения для нее уже «обозначали», но так как психологически они были простой ассоциацией образов и Елена Келлер не вносила в них «акта означения», то она переживала связь образов *a* и *b* совершенно конкретно. Между тем в психологии обозначения несомненно имеется «идеирующая» функция, восхождение к идее предмета: это сказывается в сознании, что данное «слово» (материал обозначения) приложимо сколько угодно раз к однородным предметам. Слово «дерево» «обозначает» не только то дерево, которое я вижу, но и всякое другое дерево; это можно выразить так: пред-

117

метом обозначения является не реальный (данный, конкретный) предмет, а «интенциональный» предмет или предмет «вообще». Это значит, что предметом означения может быть и данное дерево, и всякое другое дерево «вообще», в его «сущности», а не в данной именно конкретной реальности. Возможность применения слова к любому числу однородных предметов сознается нами непосредственно при акте означения — это-то и формирует «перспективу» означения в его идеирующей силе, в его возвышении к идее. Именно здесь и выступает впервые различие интенционального предмета (предмета обозначения) и реального предмета.

Is Елена Келлер связывала известные ощущения на руке с предметами — и зачаток акта означения сказывался в том, что она хотела с помощью известных «знаков» указать на определенные предметы. Но сознание ее как бы спало — она обозначала, но не сознавала, что именно делает. Но вот однажды слово молния осветило тьму, в которой она жила, — и она сразу поняла то, что образует сущность обозначения, именно всеобщую приложимость «знака» к бесчисленным однородным предметам. Г-жа Сьюлливан очень драматично рассказывает об этом: в девочке поднялось тогда чрезвычайное волнение, и она стала лихорадочно «называть» один предмет за другим.

То, что пережила Елена Келлер, переживают все дети — только пробуждение в них функции обозначения идет постепенно: оно предваряется тем проективным сознанием этой функции, которое создается социальным резонансом. В течение уже первого года жизни, после 6—8 месяцев, функция обозначения пробуждается у детей.

Можно ли исчислить количество слов, которыми владеет дитя? Некоторые психологи считают это возможным, но я не могу разделить этой точки зрения. Мы уже упоминали о наблюдении Штерна, что количество доступных пониманию ребенка слов всегда больше того, чем дитя само пользуется. Некоторые слова дитя знает хорошо, любит их и часто их употребляет; другие слова дитя знает, но редко употребляет; есть и такие слова, которые дитя знает плохо, забывает их. Как исчислить в таком случае количество слов, известных ребенку? Существует наблюдение, что девочки вообще раньше научаются говорить, чем мальчики. Вне всякого сомнения стоит факт, что в семье младшие братья и сестры обыкновенно скорее и легче научаются говорить, чем старшие дети, так как с первыми детьми говорят лишь родители, а с младшими говорят их братья..- и сестры, имеющие более благотворное влияние на развитие языка. Развитие речи у детей из слоев, стоящих на низшей ступени в социальном отношении, начинается сравнительно поздно и протекает вообще медленнее, чем у детей образованных классов. Здесь имеет свое значение то обстоятельство, что высшие классы обыкновенно посвящают больше времени детям, чем низшие.

Дети обнаруживают предпочтение к словам, между звуковой стороной которых и значением есть «естественная» связь. Слово «собака» не удержится так, как слово «гав-гав». В этом именно смысле детский словарь имеет интернациональный характер. На детском языке России, Германии, Франции, Японии «собака» обозначается почти однородно

118

(«гав-гав», «wau-wau», «oua-oua», «wan-wan»). То же должно сказать о слове «ма-ма». Нередко дети выдумывают свои собственные слова, — и в этом смысле говорят об особом детском языке. Нормально дитя редко удерживает эти продукты своего языкового творчества, но иногда их усваивают взрослые и они переходят в их язык (это особенно относится к именам).

Приведем цифры одного французского психолога, касающиеся запаса слов у двух детей в одной семье:

Годы	Старшее дитя	Младшее дитя
1'4	21	8
11/2	60	22

1 <sup>3</sup> / <sub>4</sub>	167	72
2	334	334
2 <sup>1</sup> / <sub>4</sub>	500	587
2 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	639	751
2 <sup>3</sup> / <sub>4</sub>	800	982
3	1089	1316

Развитие языка ребенка обнаруживает весьма любопытные ступени в развитии его грамматического строя. То, что называется вообще грамматической стороной речи, охватывает все те внешние и внутренние особенности в строе речи, в жизни отдельных слов, которые дают возможность с помощью языка выразить нашу мысль в совокупности ее логических отношений. Грамматическая сторона речи отражает, конечно, не одну только логическую сторону нашего мышления, но и психологическую его сторону. Это тем более важно помнить, что именно детский язык первоначально очень мало обслуживает интеллектуальную сферу и гораздо больше служит эмоциональной сфере, сфере желаний, потребностей и замыслов. К этому присоединяется и то, что первоначально речь ребенка состоит из «однословных» предложений, другими словами, все то, что хочет сказать ребенок, он говорит с помощью одного слова. Следуя Штерну, мы можем наметить четыре периода в грамматическом развитии речи, — и как раз первый период (который Штерн локализирует между 1 год. и 1 год. 6 мес.) отличается тем, что слово является звуковым комплексом, связанным с определенным лексическим содержанием, но еще лишенным какой бы то ни было «грамматической» формы. Само лексическое содержание еще не разделяет с достаточной ясностью логический или волевой момент; здесь важно иметь в виду, что детскую речь вообще, а в этот период в особенности, нельзя ограничивать только словесным материалом, — в ней огромную роль играет интонация, мимика, жесты. Справедливо замечает по этому поводу Бюлер, что для ребенка речь, разговор означает долгое воздействие других на его чувства и волю и в соответствии с этим для него самого речь всегда окрашена его чувствами и желаниями. Когда дитя говорит «стул» — в это «предложение» оно может вносить различные смыслы, выразить различные желания и чувства («дайте, уберите этот стул» и т. д.). То, что Вундт установил для разви-

119

тия языка у человечества вообще, с полной ясностью может быть констатировано и у детей: предложение идет впереди слова; слова развиваются из предложений, в живом разговоре. На первой ступени — однословного предложения — слово лишено присущих нашему языку флексий: звуковой определенности соответствует, конечно, определенное лексическое содержание

(хотя и в этом случае открывается известный простор для оттенков, выражаемых интонацией, жестами), но без всякого намека на грамматические формы. В это время еще нет «частей речи» — нет ни имен существительных, ни глаголов и т. д.: слово представляет лишь лексическое содержание и допускает самые разнообразные вариации смысла, им выражаемого («стул» означает и «дай» стул, и «возьми» его, и «сядь» на стул, и «встань» со стула). Отсутствие грамматических форм вполне отвечает психологической стороне речи: однословное предложение редко выражает «мысль», а больше выражает желания, замыслы, чувства.

Грамматическое развитие речи связано с постепенным ростом детского интеллекта, и первая ступень в этом слиянии дается как раз тем идеирующим актом, который связан с обозначением. Пока слова не имеют постоянного и определенного смысла, пока лексическое содержание слова допускает те вариации в смысле, которые определяются желаниями, чувствами ребенка, — до тех пор логический момент мысли, конечно, не может иметь влияния на речь ребенка. Когда дитя дорастает до такого фиксирования лексического содержания слова (в акте означения), однословное предложение становится уже тесной формой для выражения мысли (чувства еще могут пользоваться однословным предложением). Этот второй период в грамматическом развитии речи (Штерн его считает от 1,6 до 2 лет) характеризуется переходом к новой синтаксической форме речи и установлением «значения» слов. Дитя начинает увлекаться обозначением предметов, в эту именно пору преимущественно оно пользуется слогами, обозначающими предметы («предметная» стадия по известному закону Штерна о трех стадиях в развитии апперцепции). Каждая вещь должна иметь свое имя, и глухое сознание этого побуждает дитя к тому, чтобы узнать названия всех окружающих его предметов. Начинается уже период вопросов, обращенных пока лишь к тому, как называются предметы. Запас слов сильно расширяется. По исчислениям Штерна, к году и трем месяцам 100% слов состоит из имен существительных:

Годы	Имен. сущ.	Глаголы	Ост. части речи
1,3	100%		
1,8	78%	22%	
1,11	53%	23%	24%

Для более правильной оценки этих фактов полезно привести следующие цифры, найденные Gautier при анализе известной энциклопедии «Petit Larousse». На 39779 слов:

Имен сущ.	24 741 — 62,2%
Прилагат.	7 392 - 18,9%

Годы	Имен. сущ.	Глаголы	Ост. части речи
1,3	100%		
1,8	78%	22%	
1,11	53%	23%	24%

Для более правильной оценки этих фактов полезно привести следующие цифры, найденные Gautier при анализе известной энциклопедии «Petit Larousse». На 39779 слов:

Имен сущ.	24 741 — 62,2%
Прилагат.	7 392 - 18,9%
Глаголов	5 459 — 13,7%
Ост. частей речи	2 183 — 5,2%

Тот же автор сравнивает запас слов у трех детей 2<sup>1</sup>/<sub>2</sub> лет и одного неграмотного крестьянина:

Слова	У детей	У крестьянина
Имена сущ.	58%	55%
Глаголы	21%	29%
Прилагат.	10%	10%
Ост. части речи	11%	6%

Ограниченный подбор «нужных» слов у ребенка, связь развития запаса его слов с окружающей обстановкой, с потребностями ребенка до известной степени освещается работой двух английских ученых<sup>8</sup>. Они брали из словаря 170 слов наугад и определяли количество известных слов:

Годы	Мальч.	Дев.
9*/2	14,7%	14,6%
101/2	15,3%	15,2%
111/3	15,6%	16,5%
121/2	18,1%	17,2%
131/2	20,7%	19,0%
141/2	20,6%	19,7%

Около 2-х лет дитя вступает в третий период грамматического развития речи: слова, бывшие до того времени неизменными, начинают изменяться, приобретают флексию. Этимологический прогресс следует, таким образом, за синтаксическим. От многословного предложения, характерного для второго периода, дитя переходит к организации предложения. Еще нет «синтаксиса» в техническом смысле слова, все предложения простые, связаны

«паратактически»; появление первых проб создавать «подчиненные» предложения вводит нас уже в четвертый — последний период синтаксического развития (от 2,6 лет и дальше).

Во всем этом синтаксическом процессе главное влияние принадлежит растущему интеллекту, требующему более ясного и расчлененного выражения мысли. Язык становится все более гибким орудием мышления, все лучше выражает то, что думает дитя. Однако, в синтаксическом, общее говоря — в грамматическом развитии играют роль и другие факторы. Дитя подражает взрослым, переделывает по-своему то, что слышит; этот процесс<sup>9</sup> необыкновенно занимателен — в нем проявляется подлинное творчество ребенка. Очень важна роль анало-

--

<sup>8</sup> Thompson a. Smidt. Brit. Journ. of Psych. 1915.

<sup>9</sup> См. особенно ценные замечания об этом у Селли (гл. IV. § 4).

121

гии в образовании слов и грамматических форм<sup>10</sup>. Постепенно дитя все более овладевает речью, которая становится послушным орудием мысли: трудны лишь первые шаги, а затем процесс развития речи идет с необыкновенной быстротой.

Заканчивая на этом изучение развития речи у ребенка, мы приходим к концу в характеристике первого года жизни. Нам не раз приходилось выходить за пределы этого периода — особенно при изучении развития речи, — но все же перед читателем прошли основные особенности первого года жизни. За это время дитя делает огромный шаг вперед: входя в жизнь беспомощным, мало приспособленным, еще не владеющим органами чувств, своим телом, еще не владея способом передавать другим свои чувства и желания, дитя в течение первого года овладевает важнейшими силами своими. Оно научается видеть и слушать, ориентируется более или менее в пространстве, научается понимать — хотя бы и мало — окружающих людей и подготавливается уже к тому, чтобы научиться говорить; наконец, дитя научается уже главным формам движения, умеет «держаться» за точку опоры. Нет еще ни одного вполне усвоенного навыка ни одного созревшего знания, — но во всех направлениях уже цветет жизнь и активность. Дитя, вступая в период раннего детства,<sup>1</sup> находится уже на пороге человеческой жизни во всем объеме ее богатых сил; поистине первый год жизни — настоящее «введение в детство». Физические и психические перемены, характеризующие переход к детству, не сразу бросаются в глаза, но при общем их сопоставлении мы получаем полное основание к тому, чтобы считать дальнейшие годы жизни ребенка новой фазой детства.

--

<sup>10</sup> См. об этом W. и K. Stepp — Kindersprache. 1920.

## ГЛАВА VIII

*Эмоциональная жизнь в раннем детстве; общие замечания. Индивидуальные чувства у ребенка. Страх у детей; учение о двух формах страха. Гнев у детей. Вопрос о детской жестокости. Чувства, направленные к самому себе; два основных их направления. Индивидуальный и социальный стыд. Психология бесстыдства.*

Раннее детство, как мы знаем, охватывает период от 1 до 5—6<sup>1</sup>/<sub>2</sub> лет — конечно, приблизительно. Мы знаем уже общий смысл, общие черты этого периода, столь важного в психическом созревании ребенка, знаем, что дитя в это время живет преимущественно своими эмоциями, живет в мире, наполовину созданным его воображением. Чистота детской души, ее непосредственность стоят вне всякого сомнения, хотя известные начатки того, что можно назвать «лукавством», могут быть отмечены уже и в это время. К сожалению, мы и доныне обладаем сравнительно небольшим материалом относительно психического развития ребенка в это время: наш материал касается по преимуществу внешней стороны в жизни ребенка, внутренний же его мир открыт нам очень слабо.

Вопреки обычному порядку в изложении психической жизни ребенка в течение раннего детства, мы выдвинем на первый план изучение эмоциональной жизни его в это время, исходя из указанного уже принципа, что эмоциональная сфера имеет в это время центральное значение в системе психических сил. Мы видели уже, что даже в течение первого года жизни эмоциональная жизнь ребенка очень богата — почти все эмоции, хотя бы в зачаточной форме, уже доступны детской душе. Можно сказать, что раннее детство является «золотым временем» для эмоциональной жизни в нас. Если прав Штерн, думающий, что всякая психическая функция имеет свой период высшего развития в течение жизни, то мы должны признать, что для эмоциональной сферы в целом (для отдельных чувств это, конечно, не вполне верно) именно раннее детство является таким золотым временем. Хотя в это время развивается волевая активность очень сильно, но даже и она очень ярко окрашена эмоциями — точнее было бы сказать, что доминирует в это время эмоциональная активность, а волевая регуляция лишь включена в нее в виде подчиненного момента. Когда среди взрослых мы встречаем так называемые эмоциональные натуры (особенно часто среди женщин), то это господство в их внутреннем строе эмоции придает им какое-то своеобразное очарование — нас восхищает их непосредственность, подлинная грация. Уже Шиллер понял сущность



грации, определив ее как естественность и вытекающую отсюда внутреннюю свободу движений. Все искусственное, деланное разрушает грацию, даже если «деланность» исходит не от внешнего какого-либо мотива, а диктуется простым вмешательством рассудка. Господство эмоций создает действительно своеобразную и другим способом недостижимую внутреннюю свободу, — и оттого психический тип ребенка, по евангельскому учению, остается типом высшей жизни: здесь евангельское учение отвечает глубочайшему нашему опыту. Надо иметь при этом в виду существенное отличие детской «наивной» непосредственности от той непосредственности, которую мы можем наблюдать у взрослых — у эмоциональных натур: у них всегда кладет свою печать жизненный опыт, всегда имеется осадок горьких и тяжелых переживаний, всегда есть суровое и трезвое понимание действительности, какова она «на самом деле». Шиллер выразил это в известном афоризме, что мы не смеем играть со всем. Дитя не знает еще никаких границ для игры, оно свободно от внутренней серьезности и деловитости, — тогда как взрослые, имея даже эмоциональную натуру, выносят из жизни горькое чувство действительности: когда взрослые теряют чувство действительности, то это является ясным признаком психического заболевания.

Но у детей — по крайней мере первые годы — еще нет «чувства действительности»: разграничение действительного и вымышленного развивается очень медленно. Мы уже говорили, что в процессе игры дитя глядит на игрушки, на предметы игры так, как если бы то, что они символизируют, было перед ними в полной реальности: все очарование игры держится на неразличении реального и воображаемого. Постепенно, однако, создается особая «сфера игры», от которой отделяется сфера реальности; благодаря этому, как впервые это показал Болдвин<sup>1</sup>, игры становятся в высшей степени важным фактором в понимании действительности. Но этот процесс отделения «насамделишного», действительного от воображаемого совершается медленно, и когда в душе ребенка утверждается интерес к внешнему миру, каков он есть «на самом деле», тогда уже кончается период раннего детства, эмоциональная сфера перестает играть прежнюю роль, исчезает понемногу и непосредственность, грация детской души. Только еще раз, как раз на пороге зрелости, в юности, психический дуализм (развивающийся в течение второго детства) приобретает «художественный» характер, чувства вновь доминируют в душе, а запросы чувств приобретают значение «идеалов», художественных задач. Тогда последний раз перед нами выступает та же грация, какая была у детей. Мы же, взрослые, лишь в редкие моменты нашей жизни возвышаемся до этой непосредственности, ибо не можем выбросить из души все то темное и

суетное, что вносит в душу жизнь, не можем ослабить ядовитое влияние тех бесчисленных компромиссов, которыми заполнена наша жизнь.

Раннее детство потому уже является золотым временем для эмоциональной жизни в нас, что дети испытывают полную психическую и социально-психическую свободу в выражении своих чувств, что, как

--

<sup>1</sup> В a l d w i n — Thoughts and Things.

124

мы знаем, является условием расцвета эмоциональной сферы. Детская экспансивность, отсутствие всякой мысли о том, что может быть результатом выражения чувств, желаний, обеспечивает ребенку свободное развитие чувств. Дитя еще не знает никаких эмоциональных конфликтов (конечно, если дитя живет в нормальных условиях). Все то, что говорит по этому поводу Фрейд и его школа, не верно; мы коснемся ниже этого вопроса в связи с анализом сексуальной сферы у ребенка во время раннего детства. Дитя не знает в это время никаких конфликтов: наоборот, и природа, и люди, и вещи — все, все привлекает и манит к себе дитя, все восхищает его, пробуждает к нему эмоциональный резонанс, наполняет радостными переживаниями. Дитя как бы ищет этих переживаний, стремится ко всему прикоснуться, схватить «смысл» всего. Хотя дитя и занято в это время внешним миром, который привлекает к себе внимание ребенка, но этот интерес еще не одушевлен настоящей любознательностью. Мир интересует дитя не таков, каков он «на самом деле», а таков, каким он «кажется»: разделение действительного и воображаемого лишь назревает, принимается как нечто фактическое, но не мешает ребенку в его свободном «мифотворчестве».

Мы часто называем раннее детство «золотым детством», как бы подчеркивая этим радостный, поэтический характер жизни в это время. И мы правы — в том смысле, что дети действительно кажутся как бы окрыленными. Для правильной оценки детских радостей и горестей надо, однако, иметь в виду что эти радости и горести дети переживают глубже, чем мы, потому что детское сознание узко, память слабо и мало окрашивает то, что приносит жизнь: дитя живет моментом. Власть момента над детской душой вообще чрезвычайно типична, но с особой силой это выступает как раз в раннем детстве. Дети не знают продолжительных радостей или горестей, но зато отдаются им всей полнотой своего существа. Оттого так горьки-горьки детские обиды, оттого так сладостна и упоительна неповторимая детская радость. Здесь, в этой глубине и узости чувств лежит причина эмоциональной подвижности ребенка: дитя как бы выпивает до дна чашу радости и скорби и переходит к новому чувству, легко забывая о прежнем. Подвижность детского внимания как раз и определяется этой

эмоциональной подвижностью. Нам приходилось уже отмечать факт, найденный одним наблюдателем, когда в течение 15 минут у ребенка сменилось 8 разных чувств.

Однако, необходимо тут же отметить, что власть момента в детской душе, создавая эмоциональную подвижность, делает ребенка психически уязвимым, беззащитным. Мы сложили хорошую пословицу — «не только свет, что в окошке», но как раз детям остается чуждо то, что выражено в этой пословице. Отдаваясь всецело, всем существом своему чувству, дети переживают свои горести, как настоящие трагедии. Мы, взрослые, переживая самые тяжелые чувства, одновременно имеем в душе много других чувств: жизнь, широкая, разнообразная, привязывает к себе бесчисленными мелкими радостями, удовольствиями, с помощью которых мы как бы смягчаем острые углы тягостных пере-

125

живаний. Мы как бы «устанавливаемся» на мысль, что жизнь еще может перемениться, и мы забудем все то горькое, скорбное, что ныне переживаем. Эта мысль, хотя бы мы ее и не пускали в сознание, — как итог нашего опыта, как жизненное наше убеждение, кладет свою печать на все наши переживания и смягчает их: от глубокого горя спасают нас мелочи, от трагедии удерживают мелкие радости и ставшие приятными привычки. Но для дитяти все это еще закрыто — ничто не может смягчить его обид. Дитя может забыть свое горе, но, пока оно его переживает, оно для него глубоко, безвыходно, бездонно<sup>2</sup>. Когда слушаешь горький плач ребенка, он отзывается в душе такой острой жалостью, такой болью за обиженное и огорченное дитя! Не надо забывать о чрезвычайной нежности, можно сказать — хрупкости детской души, которую можно было бы с полным правом назвать *mimosa pudica*. Всякое неосторожное, неумелое прикосновение заставляет дитя уйти в себя... Часто мы, даже не подозревая об этом, наносим тяжелые раны детской душе — и тогда дети переживают глубокую, часто ими не сознаваемую, но тем более губительную для здоровья души драму. Но, конечно, причина этих психических «травм» лежит совсем не в ущемлении сексуальной сферы ребенка, как это думает Фрейд и его школа, а в том, что мы, взрослые, плохо разбираемся в детской душе и нередко наносим ей непоправимые раны. Нередко дитя — экспансивное и нетерпеливое — хочет от нас, чтобы мы все бросили и занялись им, а мы, занятые серьезным и трудным делом, в досаде и скверном расположении духа, ответим грубо ребенку — и дитя увянет, замолчит, уйдет в себя. Мы вовсе не имели ввиду обидеть ребенка, сделать ему больно — нам просто было не до него, но может случиться и так, что наш резкий ответ

(«прошу тебя, отстань...»), наш грубый тон может оборвать нежную нить, соединявшую сердце ребенка с нашим:

<sup>2</sup> Вот интересный рассказ 11-летнего мальчика С. о его детском горе (написано как школьная работа): «Самое яркое мое воспоминание осталось у меня о разлуке с няней. Няня пришла ко мне с 3-х лет, я так привязался к ней, что не признавал никого другого. Каждый день утром она одевала меня, потом я шел пить чай, потом мы ходили гулять и гуляли до обеда; я обедал отдельно и няня вместе со мной. После обеда я ложился спать, а няня отдыхала. После сна наступало самое интересное время дня — рассказ сказок. В это время она еще больше привязывала меня к себе. Она рассказывала мне страшные сказки, и я шел пить чай, полон страшных мыслей, затем ложился спать, и этим кончался день, проведенный с няней. Так проходили еще такие же дни, пока я жил с няней. Хорошее было время тогда, ничто не тревожило меня, я был маленький и ничего не понимал. Так настал 1916 год, мне было 5 лет. Настало ужасное для меня время. Однажды я сидел на коленях у няни; она рассказывала мне какую-то сказку. Когда она кончила сказку, я заметил какую-то грусть на ее лице; няня сказала мне, что я уже большой и мне надо взять гувернантку. Я не подумал, что это означает ее отъезд, но все-таки эта весть поразила меня, я начал плакать и просить маму не брать бонну, но ничего не помогло. Потом все заглохло почти на восемь месяцев. Однажды я пошел к кому-то в гости; я долго был там с няней. Вдруг няня начала как бы прощаться со мной; я не понял всего, скрывающегося под этой странной выходкой няни, я стал играть дальше и дальше и не заметил ухода няни. Но только я пришел домой, я увидел какую-то немку, которая подошла ко мне. Тут я понял весь ужас. Я убежал от этой немки и стал искать няню, но везде, где я искал, ее не было. Я пошел к маме и плакал; мама утешала меня, но ничего не могла сделать... Потом я свыкся с немкой, но все же это было не то...» В этом бесхитростном рассказе мальчика 11 лет так живо переданы детские переживания — маленькая детская трагедия обрисована здесь чрезвычайно хорошо.

126

дитя никогда уже не подойдет к нам с былой простотой и доверчивостью. Часто приходится наблюдать, что в наших семьях дети порой совсем неоткровенны с своими родителями, смотрят исподлобья: конечно, они любят своих родителей, но не могут подойти к ним, не могут открыть им душу. В этом с полной ясностью обнаруживается губительный для детской души результат тех именно случаев, когда родители оттолкнули их своим резким и грубым отношением... Преимущественное развитие эмоциональной сферы делает дитя непосредственным, грациозным, но в то же время это развитие эмоциональной сферы делает дитя необыкновенно хрупким.

В развитии эмоциональной жизни ребенка огромное значение должно быть приписано свободе выражения чувств. Прежде всего здесь надо иметь в виду только что подчеркнутую свободу с о-циального выражения: для нормального развития чувств ребенка чрезвычайное значение имеет то, свободно ли выражает дитя свои чувства, или же «уходит в себя», таит про себя скрытые свои желания. Застенчивость, имеющая часто органические корни, еще чаще является итогом горького социального опыта; она всегда вносит психическое напряжение в душу ребенка, задерживает естественное выражение чувств. Это никогда не проходит даром; социальное давление, в виде небрежного, равнодушного, сурового отношения со стороны окружающих, как бы не дает распуститься лепесткам нежного цветка — детской души; под тяжким давлением невнимания, суровости, небрежности дитя психически хиреет, словно ему не хватает солнца, не хватает ласки и тепла. Стоит присмотреться к детям, попавшим в приюты, чтобы невольно сравнить их с теми чахлыми растениями, которые развиваются в темноте. Но не одно социально-психическое давление стесняет развитие эмоциональной жизни; ребенку присуща экспансивность, ему необходима свобода в телесном выражении чувства. Все то, что стесняет, останавливает дитя в этом направлении, тяжело отзывается на эмоциональной сфере ребенка.

Известный наш педагог Лесгафт дал классификацию школьных типов, которая бросает свой свет на условия психического созревания ребенка в раннем детстве. Классификация, данная Лесгафтом, не очень удовлетворительна в своих теоретических основах, но ее можно принять и без этих устаревших и искусственных теоретических построений: она необыкновенно хороша, как ряд превосходно сделанных портретов. Лесгафт с удивительным мастерством зарисовал шесть типов детей. Если этими шестью типами не исчерпывается галерея детских типов, если теоретические рассуждения Лесгафта, словно придуманные уже после зарисовки портретов неверны, то все же они дают очень много для психолога и педагога. В основу Лесгафт положил только что отмеченный момент — свободу в проявлении чувств и желаний или отсутствие ее. Нельзя не согласиться с тем, что это действительно имеет фундаментальное значение в жизни ребенка.

Вот классификация Лесгафта:

1. Тип лицемерный,
2. честолюбивый,
- 127
3. Тип добродушный,
4. мягко-забитый,
5. злобно-забитый,

## б. угнетенный.

По толкованию Лесгафта, первые три типа развиваются в атмосфере свободы, отличаясь между собой силой интеллекта (честолюбивый стоит выше лицемерного, добродушный — выше честолюбивого); вторые три типа развиваются в атмосфере угнетения, различаясь тоже силой интеллекта. Не трудно убедиться в том, что это толкование совершенно искусственно — например, лицемерие, конечно, не нужно и невозможно, если дитя развивается на психическом и социально-психическом просторе, но оно совершенно понятно, если дитя не смеет обнаруживать своих желаний. Равным образом лицемерие совсем не связано с низким умственным уровнем, а как раз наоборот. Но, за вычетом этих легко отделимых от классификации теоретических соображений Лесгафта, ее нужно признать очень удачной, хотя она и не исчерпывает галереи детских типов.

Из шести зарисованных Лесгафтом портретов четыре (лицемерный, мягко- и злобно-забитый, угнетенный) относятся к детям, не знающим свободы в раскрытии своей личности! Этот высокий процент детей, ущемляемых в своей эмоциональной жизни (а это является центральным), к сожалению, не может быть назван преувеличенным. Любопытно различие между мягко-забитым и злобно-забитым ребенком. Оба они забиты, лишены ласки и внимания, свободы и простора, но те дети, в отношении к которым режим семьи является грубым и резким, обыкновенно «озлобляются» против своих близких, становятся сами грубыми, дерзкими, неприятными. Все это отравляет детскую душу, наполняет ее ядом злобы, который душа детская вбирает в себя, как губка, — но все же должно отметить, что, озлобляясь, дитя не теряет своей личности. Злоба является своеобразной формой защиты личности, охраняет ее от полного подавления: в злобе дитя проявляет свою личность, находя в ней единственный выход для утверждения своей личности. Как ни опасна с точки зрения морального здоровья ребенка злоба, как ни ядовито ее дыхание для нежной души детской, но с точки зрения психического здоровья, как такового, злоба является последней защитой ребенка от полного подавления и упадка личности. Губительнее поэтому действует тот семейный уклад, который вырабатывает «мягко-забитый» тип ребенка. То, что дал Лесгафт в отношении генезиса этого типа, можно было бы назвать художественно-педагогическим открытием Лесгафта. Пробовал зарисовать этот тип в своей известной классификации характеров Рибо, но он только наметил его, выделив его из классификации, как «аморфный», и совершенно не углубившись в социально-психические условия его развития. Заслуга же Лесгафта как раз и заключается в том, что он с необыкновенной глубиной вскрыл эти условия создания мягко-забитого типа.

Если злобно-забитый тип развивается в условиях грубого и резкого подавления чувств и желаний ребенка, то мягко-

128

забитый тип развивается, наоборот, в нежной, сентиментальной атмосфере той родительской любви, которая со всех сторон охватывает дитя, не давая никакого простора для его личной инициативы. Родители никогда не принуждают, а только упрашивают, — поэтому дитя не может реагировать грубо или озлобленно на то, что ему не дают свободы. Все облечено в нежные формы любви, дитя живет как бы под стеклянным колпаком, в душной атмосфере оранжереи. Оно не знает свежего воздуха, оно не делает ошибок, ибо все обдуманно, все предупреждено любящими родителями. Ребенку не нужно думать, не нужно решать никаких вопросов — все готово, все обдуманно заранее — и ребенку остается только слушать родителей и выполнять их советы. Для чувств ребенка, для его желаний нет простора: социально-психическое стеснение здесь очень сильно, ибо все то, в чем дитя выходит за пределы желанного для родителей, родители останавливают — и делают это так нежно, так ласково, что дитя даже и не замечает, что желания его подавлены. Чтобы сделать незаметным давление, родители его облачают в нежные формы, сопровождают какими-либо неожиданными удовольствиями. А то, что родители считают дог[устимым, то уже все заранее обдуманно и приготовлено. Инициативе ребенка не на чем проявиться: это — забитое дитя, дитя обезличенное, теряющее способность иметь свои желания, яркие чувства. Апатия и психическая вялость имеют свой корень именно в том, что у ребенка стеснено выражение его чувств; в злобной реакции дитя отстаивает свою личность, охраняет ее, но когда давление облечено в мягкие, нежные формы, дитя постепенно обезличивается, яркие, сильные чувства уже не расцветают в душе, и на всей личности лежит печать бесформенности, недоразвития.

Все это красноречиво говорит о громадном значении социально-психического простора для здорового развития эмоциональной жизни в ребенке. Всякое давление — принимает ли оно грубые формы или облачается в формы мягкие и нежные — губительно действует на душу ребенка; невыраженные, неоформленные чувства падают в глубину души, накапливая там запас болезненных ущемлений. Если отбросить «сексуальный монизм» Фрейда, то все его учение о психических травмах и о развитии на почве этого психических заболеваний должно быть признано правильным.

Переходя к характеристике отдельных чувств у ребенка, мы будем следовать такой классификации их:

- 1) индивидуальные чувства,
- 2) социальные (междуиндивидуальные) чувства,

3) высшие (надиндивидуальные) чувства.

В первую группу мы включаем страх, гнев, чувства в отношении к самому себе, индивидуальный стыд; во вторую группу мы включаем социальный стыд, симпатию и антипатию, сексуальные переживания; в третью группу — моральное, эстетическое и религиозное чувство.

## 5 Психология детства

129

Обратимся к чувству страха<sup>3</sup>.

Нам уже приходилось говорить о том, что страх является одной из основных и врожденных форм реакции души: меняются предметы страха, меняется выражение страха и его влияние на внутренний мир личности, на ее поведение, но страх, как известная форма оценки, как тип отношения к миру и людям, остается всегда в нас. Анкета о предметах страха, произведенная в свое время Ст. Холлом, убедительно показывает, что любой предмет, любое явление может стать объектом страха. Особенно ясно выступает это у детей, которые боятся темноты, резких звуков, незнакомых лиц, животных, воды, огня и т. д. К формам страха, которые не имеют опоры в индивидуальном опыте<sup>4</sup>, присоединяются страхи, основанные на личном опыте, страхи, внушаемые окружающими (родители, няни часто устрашают дитя, чтобы заставить его замолчать). Сказки, которые рассказываются детям, добавляют новые предметы страха. Таким образом, источником страха является инстинктивная настороженность, личный тяжелый опыт, влияние социальной среды. Так или иначе — страх должен быть признан всеобщей и неустранимой реакцией души; как хорошо говорит Ст. Холл, «педагогическая проблема в отношении к страху заключается не в том, чтобы искоренить страх, а в том, чтобы привести его в границы здоровой реакции».

Каково влияние страха на дитя? Вне всякого сомнения стоит отрицательное влияние его, доходящее в исключительных случаях до рокового разрушения психического и нервного здоровья. Однако, было бы односторонним говорить лишь об этом отрицательном влиянии страха. Если К. Гроссу и не удалось, вслед за Рибо, убедительно раскрыть «целесообразность» реакции страха, то все же положительное значение страха в жизни ребенка, как и в жизни всего человечества, бесспорно. Ст. Холл первый обратил внимание на связь переживаний страха с психологией риска, которой принадлежит столь глубокое творческое значение в нашей жизни. Переживания риска пробуждают в нас энергию, поднимают творческую силу, вызывают смелость, инициативу, — имеют вообще положительное и творческое влияние на нашу душу. Но переживания риска теснейшим образом связаны со страхом, потому что о риске можно говорить только там, где перед нами есть какая-либо опасность. По



справедливому мнению Ст. Холла, в историческом развитии человечества наибольшее значение имели как раз те, кто смело шел навстречу опасности, кто не боял-

--

<sup>3</sup> Главная литература: K. G r o o s — *Das Seelenleben des Kindes*. 5-е изд. S. 268—303; W. Stern — *Psychologie der Kindheit*. 2-е изд. S. 268—303; Sully — *Studies of Childhood*. (Chap. VI); St. Hall — *A. Study of fears* (переведено в русском сборнике статей Ст. Холла по психологии и педагогике). A. B i n e t — *La peur chez enfants*. *Année psychol.* 1895; Hirschl a f f — *Ueber die Furcht der Kinder*. *Ztschr. f. Psych.* 1901—2.

<sup>4</sup> К. Грос и В. Штерн, не разделяющие взглядов Ст. Холла, видящего в страхе пример действия биогенетического закона в душе, признают, однако, «инстинктивную» или наследственную основу в страхе. См.: K. Groos. *Op. cit.* S. 288—289, 294—296. W. Stern. *Op. cit.* S. 300 («Мы должны противопоставить страху, основанному на опыте, инстинктивный страх»).

130

ся незнакомого, страшного, — только благодаря таким людям человечество и могло двигаться вперед. Все неведомое, окутанное какой-то мглой, таинственное, запрещенное, все, что возбуждает страх, — вместе с тем неизъяснимо влечет к себе. Те, кто не знают этого чувства, кто держится за установленное, ясное, безопасное, никогда не идут вперед: жизнь же движется теми смельчаками, которые смело и решительно бросаются навстречу опасности, рискуют. Психология риска, творческий подъем в нем, эмоциональное напряжение ясно свидетельствуют о том, что психология риска не только теснейшим образом связана с переживаниями страха, но что в ней должно видеть второе выражение (рядом с депрессией) страха. Страх в своем выражении может, таким образом, иметь пассивную и активную форму — может вызывать психическую и психо-физическую депрессию, но может выразиться и в переживании риска, в влечении ринуться навстречу опасности. Те, кто связывает (Рибо, отчасти Groos — см. его книгу: S. 277, 2-te Anm.) психологию страха с инстинктом самосохранения, должны были бы признать совершенно неизбежной и активную форму страха. Грос справедливо говорит об «интенциональном отношении к предмету» в чувстве страха (отделяя его от «обсуждения» положения — *ibid.* S. 283); страх действительно окрашивает и определяет всю психическую установку, ставит нас в определенное отношение к предмету, дает его оценку. В результате — мы либо «отстаем» перед предметом, переживаем депрессию в той или иной степени, либо, испытывая чувство страха, «рисуем» броситься навстречу опасности.

Новое понимание страха, намеченное впервые Ст. Холлом, находит себе полное подтверждение в том, что мы находим у детей в раннем детстве: дитя, испытывая «жуткие» чувства, что так ясно выражается на лице его, в то же время с любопытством и интересом заглядывается на то, что возбуждает у него страх. Все таинственное привлекает детей к себе — на лице их так ясно написано напряжение, а в то же время запрещенное, опасное тянет к себе: им и страшно и в то же время приятно. На этом пути развивается у детей смелость, творческая уверенность в себе, героические порывы: все то в психологии риска, что влечет и манит к себе взрослых, что подымает в них творческий дух, все это видно и на детях. И как грустно глядеть на тех детей, желания и чувства которых никогда не «перелетают за частокол», воздвигнутый средой в виде правил, советов и запрещений. Наличие активных проявлений страха не исключает, конечно, и пассивных его проявлений, — но она смягчает эту депрессию. «Неофобия», как называет Грос боязнь нового, чужого, незнакомого, уравновешивается влечением к незнакомому, любопытством и любовью к риску, — так в сочетании двух форм страха развиваются у ребенка важнейшие двигатели социальной жизни.

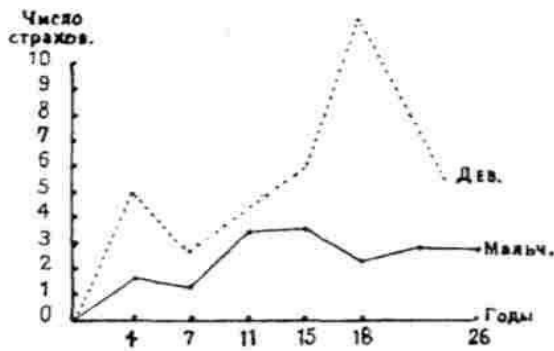
Селли считает страх одним из наиболее характерных чувств ребенка. Это — верно, только нужно иметь в виду обе формы страха. К сожалению, Ст. Холл, впервые выдвинувший мысль о двух формах страха, в своей анкете исключительно дает перечень страхов, имеющих негативный характер. Когда мы читаем у него, что девочки испытывают в

131

среднем в два раза больше страхов, чем мальчики, то не объясняется ли это различие известным всем господством у мальчиков активных форм страха? Вот несколько цифр из исследования Ст. Холла:

Годы	Среднее число «страхов»	
	на одного мальчика	на одну девочку
0-4	1,76	4,89
4-7	1,54	2,44
7-11	3,56	4,34
11-15	3,69	6,22
15-18	2,40	10,67
18-26	2,55	4,31

На диаграмме выступают с полной ясностью особенности в развитии страха в зависимости от возраста и пола.



Диагр. 2.

Как видим у мальчиков, начиная с четырех лет, после ослабления ранних страхов, страхи растут до 15 лет и затем падают, у девочек же, отличающихся большим числом страхов, они растут до 18 лет. Не придавая полной достоверности этим цифрам Ст. Холла, в виду общих методологических недостатков анкетного метода, в виду неучтенное™ активных форм страха, считаем все же полезным привести их. Средняя цифра страхов мальчиков — 2,58, у девочек — 5,46.

Обратимся к чувствам группы гнева. Надо признать, что это чувство встречается очень часто в раннем детстве. Очень любопытно, что у детей мы находим в это время довольно часто чувство мести<sup>5</sup>; может быть, и правы те, кто видит в мести простейшую форму справедли-

--

<sup>5</sup> Штерн (Psych, d. fi. Kindheit. S. 324) говорить об инстинкте мести у детей, но с этим можно согласиться только в том случае, если будем видеть в мести психологический зачаток чувства справедливости. Штерн сам говорит о том, что дети «мстят» («воздают за зло злом») не только людям, но и вещам. Скупин приводит пример такой мести у его сына 4 лет.

132

вости («каждому по его заслугам»). Давно известно, что детская справедливость — суровая, а подчас и жестокая, — впрочем, вопроса о детской жестокости мы коснемся ниже подробнее.

Как страх, так и гнев с необычайной выразительностью отражается на лице ребенка. Наморщенный лоб, красное лицо, тяжелый блеск глаз, сжатые кулачки, общее напряжение тела — как все это выразительно у детей! Лет пятнадцать тому назад мне пришлось на улице видеть дитя с расширенными от ужаса глазами — я, кажется, никогда не забуду этого лица, этой силы выражения. Подобной выразительности гнева у детей мне лично не пришлось наблюдать, но злые, гневные, жестокие глаза, сердитый детский взор — кто их не знает? Гнев имеет разные степени, может быть соединен со злобой, может быть свободен от нее; существует и «святой гнев», которого не узнают только

те, кто к добру и злу, по словам поэта, «постыдно равнодушны». Дитя переживает все эти формы гнева; и негодование, и злобный гнев, и мстительное чувство, и чистый гнев на обидчика, обижающего не дитя, а кого-либо другого, — все это доступно ему. Особенно важно для нас отметить наличие и в этом чувстве двух форм его выражения — пассивной и активной. Как в страхе преимущественно все знают его пассивную форму, так в гнев знают преимущественно его активную форму. Но не следует забывать о «бессильном гневе», когда человек не в состоянии активно вывить свое чувство и принужден таить в себе гнев. Мы говорим выразительно про такие случаи, что человека «душит» его злоба. У ребенка бессильный гнев встречается очень часто: дитя бессильно сжимает свои кулачки, у него дрожит голос, «слезы гнева» (есть и такие) выдают душевное волнение — но он не может, не смеет выразить своего чувства... Не помню точно — где, но есть у Достоевского одно место, где он говорит о таком затаенном, благодаря бессилию, гневе, который долго жил в душе ребенка, затем юноши, отравляя душу. Известно, как обижается дитя на несправедливое к себе отношение, как долго — иногда на всю жизнь — портятся от этого бессильного гнева, залегающего в душе, отношения самых близких людей. Мне пришлось наблюдать в одном мальчике 8 лет такую сосредоточенную злобу, такое ожесточение сердца, что стало жутко. И что же — для меня выяснилось потом, что это дитя, начиная с 4—5 лет, часто гневало на отца за его отношение к деду мальчика; иногда гнев выражался в пароксизмах, припадках ярости — но это не могло дать исхода всему тому бессильному и тем более ядовитому гневу, который со дня на день накоплялся в душе. Илюша у Достоевского («Братья Карамазовы») может служить прекрасным изображением детского гнева и его психических последствий.

Коснемся еще вопроса о прославленной, всеми почти признанной детской жестокости. В защиту тезиса о детской суровости ссылаются преимущественно на жестокое отношение детей к животным, которых они любят мучить, к которым не испытывают никакого сострадания. Никто не станет отрицать, что дети действительно часто мучат животных — особенно маленьких — щенят, котят; но значат ли эти факты, что дети действительно жестоки? Ведь если вы, взрослый, начнете мучить животных, то дитя всегда страдает от этого, плачет, умоляет, что-

133

бы вы оставили в покое животное. Вообще, если дитя видит, что кто-либо плачет, оно не может остаться равнодушным, само плачет горькими слезами, всеми силами старается помочь обиженному. Если это верно в отношении к человеку, то не менее верно и в отношении к животному. И тот факт, что дитя

само нередко мучит животных, но не допускает, волнуется, когда видит, что другие его мучат, красноречиво говорит о том, что в первом случае мы имеем дело не с жестокостью, что психология ребенка здесь более сложна. Дитя вовсе не равнодушно к чужим страданиям, если только оно видит перед собой страдания; все то, что застилает детский взор туманом, мешает видеть чужие страдания, естественно делает его нечувствительным и возбуждает у нас подозрение в детской жестокости. К таким факторам относится прежде всего и больше всего — игра. Уже в течение первого года жизни дитя «изучает» вещи между прочим и таким образом, что, взявши их в руки, бросает их на пол; если вы подымете вещь, дитя снова и снова ее бросит. Если бы мы, взрослые, не останавливали детей, не следили за ними, не убирали вещей со стола, дети много могли бы напортить нам. Между тем у ребенка не только не действует здесь «инстинкт разрушения», но, наоборот — все это одушевляется чистым интересом познания: для того, чтобы познакомиться с вещью, с ее свойствами, дитя и бросает ее. Самоподражание, о котором нам не раз приходилось говорить, закрепляет это в некоторую привычку. Мы, взрослые, часто сердимся, если видим, что дети не дорожат своими вещами и ломают их, а некоторые педантичные педагоги выдумали даже правило, что если дети «небрежно» обходятся со своими игрушками, то необходимо у них отнять эти игрушки на время и таким образом приучат к бережливому и благоразумному отношению к вещам. Но забывают в таком случае, что такая бережливость и благоразумие прежде всего неестественны в такое время, что дитя испытывает действительную склонность к тому, чтобы разбирать вещи на части и таким образом лучше их познавать. Дитя и без того переживает в раннем детстве на каждом шагу ограничения в своей игре, ибо перед ним все с большей ясностью обрисовывается, в противовес широкому простору мира, созданного воображением — строгий и неизменный «порядок» действительности. Чем чаще дитя приходит к выводу, что не со всем можно играть, тем больше ему хочется свободно играть с вещами, с животными. Поистине, здесь, как это подметил Адлер, сказывается потребность в психической компенсации, в связи с все возрастающим объемом тягостного и принудительного приспособления. Если только вы не очень суровы, то дитя охотно станет играть с вашими волосами, вашим костюмом; ему нравится, если вы притворно выражаете испуг — это повышает ценность «победы», придает вообще большую заманчивость игре. Вообще это не есть проявление злого начала в ребенке — а проявление игры фантазии, потребность в свободной активности, желание всего коснуться, все взять в руки, попробовать, заглянуть, что находится внутри. Само собой разумеется, что для детей, как и для нас, взрослых, гораздо приятнее играть с живыми, чем с мертвыми вещами. Когда играем мы, взрослые, то мы очень ра-

ды, если встречаем какие-либо затруднения — ведь иначе победа в игре не доставляет никакого удовольствия. Но точно то же переживают и дети: если дети с вами играют «в прятки» и вы скоро находите дитя, то дитя сердится на вас, что вы не хотите с ним играть — ведь весь смысл игры заключается в том, чтобы найти тогда, когда «трудно» найти. Дети особенно любят играть с теми, кто «умеет» долго не находить спрятавшееся дитя и при этом еще разыграет целую историю («Господи, да где же это Ваня? Пропал! Пропал и не найти его. Что же я скажу его маме?...» и т.д.). Вместе с тем дети так настойчиво стремятся изучать все то, что они видят, — активно, *pop oculis, sed manibus*, не глазами только, но и руками... ныне педагогика сама старается привить школьникам эту манеру основательного, «трудового» изучения явлений, — а дитя естественно идет именно этим путем. И как дети не могут равнодушно глядеть на ваши часы, лежащие на столе, и если только вы не остановите дитя, то оно непременно возьмет часы в руки и начнет их «крутить», — точно так же дитя не может равнодушно глядеть на животных, особенно на малых (щенят, котят, на птичек) и непременно хочет взять их в руки, вообще коснуться их. То, что эти маленькие существа пищат, оказывают сопротивление, барахтаются — только повышает удовольствие игры. Дитя и не думает о том, что своими экспериментами делает больно животным, оно отдается своим экспериментам и забывает, что в его руках живое существо. А мы, взрослые, разве не забываем, увлекаясь какой-либо игрой с живыми существами, что это живые существа? Кто не знает, что охотники часто бывают необыкновенно мягкими, любят животных, но, отдаваясь влечению игры на охоте, неумолимо и безжалостно преследуют животных? А в социальных «играх», когда мы увлекаемся гневом, когда интригуем или фантазируем, кокетничаем, — разве мы не забываем о том, что перед нами живые существа? Разница только та, что в нашем распоряжении есть всегда достаточно материала, чтобы понять, что делается с живым существом, когда мы с ним играем, а дети этим материалом не обладают. Дитя вообще мало думает о внутреннем мире других людей; в своем естественном эгоцентризме, этой естественной сосредоточенности на самом себе, дитя находится как бы в зачарованном кругу, из которого ему трудно выйти. Если оно видит ваши слезы, если видит, что вас другие обижают, оно исполняется такого гнева на обидчика, оно плачет за вас горше и сильнее, чем Вы сами; но когда оно само вас обижает, оно кажется нам нечутким, жестоким. Не ясно ли, что тут дело вовсе не в жестокости? Мы просто не понимаем детей в этом случае, мы меряем детей на свой аршин. Да, если бы это мы, с нашим чувством действительности, с нашим пониманием чужой душевной жизни, делали то, что делают дети, — это безусловно было бы жестокостью, но ведь

дети так мало еще входят в чужую душевную жизнь! Они игра-ют животными, с людьми, наслаждаясь не мучениями, а сопротивлением, отсутствием той безответности, которая делает часто безвкусной игру с вещами. Мы могли бы назвать детей жестокими, если бы они, сознавая с полной ясностью, что вам больно и тяжело, продолжали мучить вас, — но таких случаев так мало! Дитя подымает за одну

135

ножку котенка, который отчаянно пищит, барахтается, царапается, — и дитя довольно, как довольны бываем и мы, когда, например, в цирке артист сделает какой-нибудь необыкновенный номер. Своеобразная «жадность» к театру, к зрелищу отодвигает и для нас все то, что стоит за этими необыкновенными номерами. Отчего же мы удивляемся детям? Я не хочу здесь заниматься апологией игр детей, связанных с мучением животных; я хочу лишь заглянуть в их душу. Дети не дадут в обиду своих котят и щенят, они безропотно позволяют им играть с собой; я знал одно дитя, которое безропотно снесло, когда комнатная собака, с которой оно играло, укусила его в щеку; дитя не позволило наказать собаку. Для него это было лишь неприятным эпизодом в игре...

Родители часто упрекают детей в равнодушии к ним, в нечутком и «черством» отношении. Большею частью эти упреки основаны на том, что дети беззаботно и весело играют в дни горя, болезней, напряжения... Неужели и это признать выражением детской неотзывчивости? Дети действительно «эгоцентричны» — таков естественный и необходимый в психическом их созревании факт. Ведь если бы дети не были эгоцентричны, не были погружены в свой детский мирок, это могло бы иметь самое губительное последствие для нежного их существа, которому еще нужно расти, расправлять свои силы. Дитя должно в это время жить для себя, — и слава Богу, если дети играют и беззаботны — придет и для них время неразрешимых задач, мучительных дум. Медленно научаясь понимать чужую душу, дитя естественно не понимает горя родителей; а если оно поймет, если вберет его в свою душу, как сгибаются под непереносимой тяжестью слабые детские плечи!

Мы видим, что обычные упреки, посылаемые детям в том, что они жестоки, — несправедливы. Если мы освободимся от неверного суждения о том, что называется детской жестокостью, то и психология детского гнева предстанет перед нами в более правильном освещении. Детский гнев более чист, чем наш; ассоциация гнева и злобы, столь частая у взрослых, редка у детей. Можно даже утверждать, что появление злобы у детей есть верный симптом тяжелой наследственности или скверных условий жизни ребенка.

Обратимся теперь к сложнейшей группе чувств — к чувствам к самому себе. Не только в течение первого года жизни, как мы уже указывали, но и в течение раннего детства дитя не знает настоящей любви к самому себе. Это чувство предполагает устойчивый интерес к самому себе, чего мы совсем не находим в течение раннего детства. У ребенка есть много чувств, направленных к его собственной личности, но все эти чувства не могут быть охарактеризованы, как любовь к самому себе. Если субъективное самосознание развивается очень медленно, то интерес к своей личности развивается еще медленнее.

Не надеясь исчерпать большую и трудную тему, к которой мы подошли, остановлюсь лишь на наиболее существенном. — Подобно тому, как в реакции страха и гнева мы имели дело с двумя полярными выражениями этих чувств, так и в чувстве самого себя дитя стоит перед двумя выражениями этого чувства. Одно опирается на сознание своей си-

136

лы и подымает творческое, активное самочувствие, открывает дорогу для активности, укрепляет сознание своей ценности; другое, наоборот, опирается на сознание своей слабости, озлобляет дитя, как бы подрезает его крылья, понижает желание действовать, тягостным чувством негодности и ненужности разливается в душе. Чувство своей силы и чувство своей слабости — таковы две полярные формы самочувствия, развивающиеся очень рано у ребенка. По этим двум руслам бегут новые и новые чувства своего «я», усиливая и одно и другое. Опыт дает достаточно материала для развития обоих чувств — ибо одно связано с творческой активностью, с пробами самостоятельного и свободного проявления своей личности, а другое связано с отказом от своей воли, с приспособлением к другим и подчинением им. Всюду, где дитя может осуществлять свои желания, оно переживает бодрое сознание своей силы, непосредственно переживает свое «право» на самостоятельную активность, — и всюду, где оно не смеет, не может осуществлять того, что хочет, где дитя должно приспособляться, у него развивается сознание границ его сил, сознание слабости, даже бессилия. Первое чувство имеет положительное значение, второе — отрицательное; первое подымает общее настроение, создает творческие импульсы, пробуждает новые силы, ставит новые задачи, манит дитя к новой и новой деятельности. Успех окрыляет дитя, подымает тон его самочувствия, внушает ему веру в себя. Наоборот, чувство своей слабости имеет совсем иное влияние — оно заставляет дитя отрекаться от своих планов и порывов, убивает порывы, заставляет дитя подчиняться чужой воле, вызывает болезненное ущемление в личности, подрывает веру в себя. Дитя приспособляется к другим, чувствует себя неспособным, негодным... Нормально в душе нашей живут оба чувства, взаимно уравновешивая друг



друга, но сплошь и рядом — и у детей это особенно часто — доминирует какое-либо одно чувство. Дети, которые чаще, ярче переживают чувство своей силы, становятся самоуверенными, упорными, настойчивыми, самолюбивыми, хвастливыми, тщеславными: все это является результатом яркого развития у них чувства своей силы. Дитя привыкает к тому, что его все зовут умным, милым, прекрасным, удачным, оно привыкает к похвале, любит и само похвастаться своим платьицем, игрушками, иногда само говорит себе похвалы. Если дитя в самом деле быстро развивается, его успехи невольно вызывают всеобщие похвалы и восхищение — и дитя начинает невольно думать о себе очень высоко, считает себя чем-то необыкновенным. Конечно, рано или поздно придет конец этому самомнению, — и дитя, которое считало себя каким-то чудом, неизбежно переживет жестокое разочарование в самом себе и может совершенно потерять веру в себя, как мы говорим — махнуть на себя рукой.

На основе высокого мнения о себе нередко развивается одно из наиболее ядовитых чувств в нашей душе — зависть: чужие успехи мучат нас, мы хотим царить всегда и во всем. Уже в раннем детстве нередко приходится наблюдать тлетворное дыхание зависти, — особенно это чувство усиливается в случае сближения детей из разных социальных слоев. При развитии напряженного самолюбия дети вообще становят-

137

ся необыкновенно чувствительны к тому, что говорят о них другие люди. Попробуйте прочитать выговор таким детям в присутствии чужих — почти всегда это действует очень болезненно на самолюбивых детей. Неумелые укоры наши нередко не только не вызывают желания стать лучше, но лишь озлобляют детей; повышенная чувствительность детей к тому, как относятся к ним окружающие, дает место многим тяжелым и даже роковым в развитии юного существа ударам.

Немного иную картину представляет развитие ребенка, если дитя особенно часто чувствует свою слабость, свои недостатки, не смеет, не решается проявить свои желания. Вся личность ребенка приобретает печать какой-то забитости, придавленности, психической угнетенности. Глаза такого ребенка не смотрят смело и весело, в них часто виден страх, робость, какая-то сковывающая дитя застенчивость, напряженное внимание, быть может лицемерие; движения — осторожны, робки, нерешительны, какие-то сдавленные. Дитя не только не имеет веры в себя, но оно считает себя никому ненужным, чужим, брошенным; не менее первого ребенка дитя второго типа становится болезненно чувствительным ко всяким уколам самолюбия. Оно готово признать себя неспособным, бесталанным, лишь бы не слышать презрительных отзывов, лишь бы не замирать от стыда и боли, когда при всех

указывают на его недостатки, — и нередко оно становится социально тупым, словно его привыкли раздевать при всех, привыкли издеваться над ним. Оно уже теряет стыд, тупо и злобно слушает аттестации себе, — лишь где-то там, в глубине, закипают слезы бессильной злобы и обиды. Психическая депрессия, пассивность овладевают душой ребенка, не растут крылья в душе, не хочется проявлять свою инициативу, общий упадок, общая апатия, нередко злоба оседают в душе. Мы видели на классификации детских типов Лесгафта, как велико и глубоко влияние чувств силы и слабости в развитии и организации детского характера, — эти чувства как бы направляют развитие души, формируют самый важный и значительный материал, из которого строится характер. Здесь залагается основной фонд наших запросов и склонностей, определяется направление в развитии личности.

Сфера чувств, о которых мы ведем речь, требует усиленного и вдумчивого внимания к себе со стороны родителей и педагогов. Хотя в раннем детстве отсутствует «эгоцентрическая установка», нет культа своего «я», но дитя, не сознавая этого, все же все время занято собой, глубоко переживая и радости, и горе, и успехи, и неудачи. А мы, взрослые, нередко, не понимая того, что творится в детской душе, наносим ей тяжелые раны: достаточно, например, указать на наше отношение к детскому упрямству. Как отмечает Штерн, упрямство — это упорное отстаивание своей воли, нежелание склониться ни перед просьбой, ни перед наказанием — начинает проявляться уже в течение первого года жизни; конечно, раннее детство несет затем с собой развитие упрямства.

На прилагаемом *рисунке 5* воспроизведена картина известного художника Каульбаха.

На лице ребенка видно упорство, соединенное со страхом; дитя не поддается на уговоры и приманки, оно замкнулось в себе. Мы, взрос-

138

лые, нередко считаем долгом подавлять упрямство у детей и так как это очень трудно, то невольно разгорячаемся, приходим в сильное возбуждение, реагируем телесным наказанием на упрямство ребенка, не замечая, что разрушаем психические основы личности. Упрямство — это психическое предвращение сильного характера, — и мы, подавляя упрямство, разрушаем чувство силы, добиваемся того, чтобы дитя отказалось от своей личности, унижаем его...



Рис. 5.

Перейдем к чувству стыда. — Мы уже говорили, что необходимо различать между индивидуальным и социальным стыдом. К сожалению, этого различия не усваивает даже такой тонкий психолог, как В. Штерн, который, принимая простейшие выражения стыда за их «сущность», трактует стыд исключительно как социально-психическое движение в нашей душе. Один автор<sup>6</sup> просто заявляет безапелляционно, что «стыд есть по существу социальное чувство» и отождествляет его далее с «чувствительностью к чужому мнению». Это забвение чисто индивидуальной стороны в стыде, вероятно, является одним из главных мотивов, заставляющих других психологов возводить всякий стыд к половому стыду. Хотя, по нашему мнению, вся сексуальная сфера в нас существенно связана с социально-психической нашей жизнью, однако чисто индивидуальный момент тоже выражен здесь очень сильно; в половом стыде несомненно тоже ярка его индивидуальная сторона. Конечно, Штерн совершенно прав, когда заявляет, что «первые стадии в развитии стыда не стоят ни в каком отношении — ни прямом, ни косвенном — к сексуальной сфере.

--

<sup>6</sup> P i g g o t — Die Grundzuge der sittlich. Entwicklung und Erziehung. (Beitrage zur Kinderforschung. VII. S. 18).

139

Чтобы разобраться хотя бы немного в психологии стыда, нужно исходить — как это мы делаем неизбежно во всяком «вчувствовании» в детскую душу — из того, как проявляется стыд у взрослых людей. Его место в душе зрелых людей настолько велико, что Влад. Соловьев счел возможным усмотреть в стыде эмпирическую основу моральной жизни. Мне не представляется его точка зрения вполне верной, но по своему месту в системе чувств, в системе стимулирующих наше поведение сил стыд действительно имеет большое значение. Смысл той психической установки, которая определяется чувством стыда, заключается в мучительном и тягостном сознании того, что личность наша «недостойна», не стоит на должной высоте. Стыд всегда предполагает

раздвоение в нас: в нас есть то, чего мы стыдимся, и есть способность оценивать это «падение». По глубокой мысли Влад. Соловьева, стыд есть функция в нас «целомудрия», духовной целостности и правильной иерархии в нас сил нашего существа. Всякий раз как эта правильная иерархия нарушается, нам становится стыдно — и острее этого чувства направлено собственно не на то или иное наше «дело», а на нашу личность. Половой стыд есть лишь специальная форма стыда, которая отсутствует до известного возраста, пока еще дремлет сексуальное сознание (а если половой стыд проявляется рано, то это всегда связано с влиянием социальной среды, различий, например, в одежде девочек и мальчиков), — равно как он ослабляется к старости. Очень важно при оценке этого мало изученного чувства иметь в виду и то, что объекты стыда меняются, но самое чувство остается. Может быть, в метафизике пола стыд имеет действительно глубочайшую связь с полом, но в психологии иола, в эмпирическом развитии сексуальной сферы стыд является душевным движением, не связанным с одной лишь половой сферой и может быть даже скорее здесь выветривается, чем в других направлениях.

Зоопсихологи иногда утверждают, что стыд свойствен и животным. При той неточности психологической терминологии, от которой особенно страдает психология чувств, при отсутствии вполне законченных описаний основного «смысла» чувств, основной установки, ими определяемой, очень трудно оспаривать отдельные зоопсихологические наблюдения. И все же нам представляется верным утверждением Влад. Соловьева о чисто человеческом характере чувства стыда<sup>8</sup>. По своему существу чувство стыда принадлежит к высшим чувствам, связанным с духовной жизнью, а у нас нет никаких данных приписывать животным духовную жизнь. Если является спорным вопрос о том, обладают ли дети чувством стыда, то тем более спорным должно признать утверждение, что животные испытывают чувство стыда.

При изучении развития стыда у детей, как правильно отмечает Штерн<sup>9</sup>, огромное затруднение создается тем, что мы постоянно гово-

--

<sup>x</sup> Это мнение разделяет проф. И. А. Сикорекий. "Stern-Op. cit. S. 318.

рим детям: «стыдись», «как тебе не стыдно». Мы вызываем у детей не столько чувство стыда, сколько известную чувствительность к чужому мнению и тем лишь усиливаем естественную склонность к переживанию именно социальной формы стыда. Мы сейчас объясним, отчего у детей доминирует социальная форма стыда, но надо признать, что мы, взрослые, усредненным образом помогаем этому. Между тем социальная форма стыда, односторонне развиваясь

в детской душе, очень замедляет развитие основного чувства — индивидуального стыда.

Казалось бы, у детей нет собственно объектов стыда. Чего бы могли стыдиться дети, особенно в ранние годы жизни? И не кажется ли с этой точки зрения стыд у детей вызываемым лишь социальной средой, которая приучает детей стыдиться и тогда, когда для этого нет никаких поводов во внутреннем самочувствии ребенка? Ведь если мы признали, что у ребенка нет настоящей «любви» к самому себе, за отсутствием интереса к своей личности, то не следует ли признать, в силу тех же оснований, отсутствие у детей подлинного стыда, ибо они совсем не заняты самооценкой? Сикорский, говорящий определенно об отсутствии у детей в раннем детстве чувства стыда, признает, что во всяком случае стыд появляется не раньше 3 лет — и то под влиянием окружающей среды<sup>10</sup>. Но так же, как, отвергнув наличность у ребенка настоящей «любви» к самому себе, мы признали наличность «чувств в отношении к самому себе», предваряющих будущую «любовь» к себе, так и в отношении стыда должны мы признать, что в самочувствии ребенка очень рано начинают обнаруживаться движения, по существу предваряющие переживания стыда. Конечно, здесь, быть может, с особенной силой сказываются индивидуальные различия<sup>11</sup>, и развитие не всех детей идет одинаково в данном направлении. Однако, у очень многих детей рано (на первом даже году жизни) начинает проявляться «застенчивость» — и притом с такой закономерностью, что Болдвин выдвинул учение о нескольких стадиях в развитии застенчивости; вначале иметь место, по Болдвину, «первичная» или «органическая» застенчивость. Теория Болдвина подверглась критике как раз в частях, относящихся к дальнейшим стадиям, но относительно начальной стадии возражений не было. Правда, застенчивость часто относят к группе чувств страха, как это с особенной ясностью развил Грос<sup>12</sup>, но ведь и чувство стыда иногда сближают со страхом в виду той депрессии, которую вызывают одно и другое чувство. Я считаю детскую застенчивость прямым предварением стыда<sup>13</sup> и думаю, что именно здесь лежит ключ к психологии стыда в раннем детстве.

Когда мы излагали учение Болдвина о развитии самосознания, мы, примыкая к его мысли, что первая стадия носит проективный, т. е. социально мотивированный характер, указывали на то<sup>14</sup>, что про-

--

<sup>10</sup> К сожалению, у меня под руками лишь немецкий перевод книги Сикорского. Относящийся сюда случай см.: *Die seelische Entwicklung des Kindes*. 2-е изд. 1908. S. 91.

<sup>11</sup> S t e rn. *Psychologie d. fr. Kindheit*. S. 318.

<sup>12</sup> G g o o s — Das Seelenleben des Kindes. S. 299—300.

<sup>13</sup> Штерн держится того же мнения: Stern — Op. cit. S. 318—9.

<sup>14</sup> См. выше гл. III.

141

ективная самохарактеристика предваряется непосредственным чувством себя как живого существа. Стыд, как функция самооценки, тоже должен пройти проективную стадию, и подобно тому, как проективное самосознание вообще остается в нас навсегда, так и проективная самооценка в тонах стыда остается в нас навсегда, как его социальная (или проективная) форма. Но, разумеется, социальный материал при самооценке только в том случае может осесть в детской душе и оформить чувство стыда, если еще раньше, в непосредственном самочувствии, уже звучало основное настроение этого чувства. В первичной застенчивости, которую наблюдатели отмечают уже в конце первого года жизни (Скупин) или в начале второго (Штерн), мы и видим первые, неясные для самого ребенка, но непосредственно в нем звучащие настроения стыда. Проективный материал оформить эти движения уже позже (по Штерну 2—4 годы жизни, по Сикорскому — 4-й год) — и тогда появляется социальная форма стыда, с особенной ясностью выступающая, как отмечают все наблюдатели, у девочек.

Первичная застенчивость проявляется по отношению к незнакомым людям. Дитя стремится укрыться от чужого взора, отворачивает головку, прячет ее в складках платья матери или няни. Иногда эта застенчивость побеждается любопытством, но нередко случаи, когда дитя может расплакаться, увидав незнакомое лицо. Это не есть страх: если дитя боится нового лица, то его движения принимают все особенности «бегства», дитя пугливо бросается к матери, плачет совсем другим плачем. В застенчивости, как удачно выражается Штерн, есть стремление «уйти в самого себя». В чем смысл этого движения? Когда мы переживаем стыд, мы хотели бы не только уйти в себя, но и от себя: этого последнего, наиболее характерного для стыда движения дитя не может переживать, потому что в нем нет ясного сознания своего «я», но то внутреннее сжатие, когда душа как бы сморщивается, когда так хочется стать незаметным (для взрослых незаметным даже для самого себя), переживает и дитя. Но почему же это тяжелое сжатие, сморщивание души пробуждается при виде чужих людей? Да потому, что отрицательная самооценка, вызывающая эту «психическую спазму», это упадочное и тягостное сжатие души — может родиться в детской душе только на основании внешнего к нему отношения других людей. Не всех чужих «стыдится» дитя — нередко оно остается равнодушным к чужим людям, часто охотно идет сразу им на руки — лишь некоторые чужие люди чем-то в своей внешности, в облике, в голосе вызывают

у ребенка внезапное чувство понижения своей ценности. Это не страх, а ощущение своего социального «падения»: дитя как бы ощущает себя перед лицом незнакомца ненужным, ничтожным. Самочувствие и самооценка остро понижаются и дают тяжелое переживание: это и есть начатки стыда или, как выражается Штерн, «мотивы стыда»<sup>15</sup>.

Первичная застенчивость связана, таким образом, с пониженным чувством своей социальной ценности; в этом смысле застенчивость вполне примыкает к группе описанных нами переживаний своей сла-

--

<sup>15</sup> St em — Op. cit. S. 319.

142

бости. В своей социальной или проективной форме стыд действительно является одним из выражений чувства слабости, т. е. входит в группу чувств, направленных к самому себе, — но даже и в этой своей форме он осложняется моральным мотивом. Влад. Соловьев был прав, видя в стыде один из эмпирических корней моральной жизни в нас; он ошибался только в том, что принимал его за основной эмпирический корень морали.— То, что проявление застенчивости, социального стыда связано с самооценкой, а не с простым ущемлением личности ребенка, постепенно развертывается в первичное моральное суждение о себе. Мы дальше будет иметь случай говорить о развитии морального сознания ребенка, и мы увидим, что первые представления о морально-ценном выступают в сознании ребенка благодаря взаимодействию с социальной средой, как это впервые подробно развил Болдвин. Чувство стыда в его индивидуальной форме является продуктом психического развития ребенка, ибо эта самооценка становится здесь уже независимой от социальной среды. Примеры индивидуального стыда, т. е. переживаний стыда, не связанных с тем, что кто-то либо знает или узнает о дурном поступке, а вытекающих из того, что дитя само себя осуждает, появляются же к концу раннего детства, как первые проблески того возрастания субъективного самосознания, которое подготавливает психически сосредоточение на самом себе, подготавливает «интерес» к самому себе.

Штерн справедливо указывает<sup>16</sup> на то, что стыд, как чисто психическое явление, достигает уже значительного развития, прежде чем он может быть обращен к телу. Дети поздно начинают «стыдиться» своего обнаженного тела, если только они развиваются в нормальных условиях: по наблюдениям Скупина, этот момент мог быть отмечен лишь тогда, когда мальчику было 5,1, по Штерну — лишь в течение шестого года жизни.

Нельзя тут же не отметить, что наше влияние на ребенка преимущественно покоится на использовании социального стыда. Конечно, как ранняя форма

стыда, социальный стыд скорее и проще может быть возбужден у детей, но в том-то и дело, что вся социальная жизнь, помимо наших усилий, выдвигает на первый план именно социальный стыд, и нам совсем не нужно было бы стараться прилагать еще с своей стороны усилия к этому. Между тем преимущественное развитие социального стыда задерживает развитие индивидуального стыда. По силе своего психического влияния, по своему значению в моральном развитии юного существа, индивидуальный стыд должен был бы занимать одно из первых мест, но мы обычно не только не содействуем развитию этого нежного, интимного, но продуктивного чувства, но даже всячески оттесняем его, делаем его ненужным, на первый план выдвигая именно социальный стыд. Мы все обращаем внимание ребенка на то, что о нем подумают такие-то и такие-то люди, если узнают о его грехах, мы стараемся возможно заострить и усилить чувствительность ребенка к социальному его «удельному весу» — и, правду сказать, нажимая этот клавиш, можно скорее достигнуть внешнего эффекта. Но в об-

--

<sup>16</sup> Stern — Op. cit. S. 320.

143

щем развитии личности ребенка социальный стыд имеет скорее отрицательное значение, сосредоточивая все внимание на том, что другие могут сказать, если узнают грехи ребенка. Все это невольно наталкивает дитя на лицемерие, которое служит достаточным симптомом недоразвития индивидуального стыда. Между тем все то ценное, что есть в социальном стыде, связано исключительно с той дозой индивидуального стыда, который ему присущ. Если нас глубоко и болезненно уязвит, в переживании социального стыда, чужое презрение, пренебрежение, недоверие, осуждение, то все это может иметь благотворное влияние на наше моральное развитие только в том случае, если нам внутренне станет стыдно самих себя, если социальный стыд перейдет в индивидуальный.

Для понимания психологии стыда — впрочем, не столько в раннем, сколько во втором детстве и отрочестве, — необходимо иметь в виду, что и стыд, подобно отмеченным раньше чувствам, может иметь пассивную и активную форму.

Мы говорили до сих пор о «пассивном» стыде — в нем действительно сосредоточены основные и ценные черты этого чувства, но нередки случаи, преимущественно у мальчиков, когда стыд, его напряженное переживание выражается в бравировании. Подобно тому, как в психологии риска мы, переживая страх, как бы игнорируем его и идем навстречу опасности, так очень частое у мальчиков школьного периода бесстыдство есть только иное выражение стыда. Конечно, для существа психология стыда, с ее стремлением



сжаться, уйти в себя и даже от себя это является извращением, но и в этой активности бесстыдства проявляется стыд; если бы не переживали дети внутреннего острого напряжения, они бы не вносили в свои бравады столько силы, столько резкости. Бесстыдство есть не отсутствие стыда, а извращенное его выражение — потому извращенное, что для стыда существенно стремление «сжаться». И всякий раз, когда у детей или у взрослых встречаем мы циничное бесстыдство, более чем вероятно, что в основе его лежит именно стыд, болезненное и острое его переживание, определяющее напряженность его извращенного выражения. Давно уже было отмечено, что люди нередко именно от застенчивости становятся грубы, — но это и есть выражение того, что в бесстыдстве чаще всего мы имеем дело с «активным» проявлением стыда.

Анализируя чувство стыда, мы невольно перешли уже сферу индивидуальных чувств и вступили в область социальных чувств. Но собственно и другие индивидуальные чувства не являются абсолютно индивидуальными: и страх, и гнев, и чувства к самому себе развиваются при непрерывном взаимодействии с социальной средой. Обратимся теперь к другим социальным чувствам.

## **ГЛАВА IX.**

*Социальные чувства у ребенка. Социальная симпатия, ее развитие; антипатия. Сексуальная сфера у ребенка. Сексуальное развитие ребенка по Фрейдю, анализ его построений. Высшие чувства у ребенка. Моральная жизнь ребенка, место ее в духовном созревании. Моральные чувства. Чувство долга. Три ступени в развитии моральной жизни. Моральное мышление у ребенка. Детские «идеалы». Перелом в моральном сознании ребенка. Моральная активность у детей, их моральный импрессионизм.*

Социальные чувства рождаются вместе с социальным опытом, так как всякий социально-психический опыт выражается прежде всего в чувствах. Не благодаря работе интеллекта, не через подражание входим мы в связь с социальной средой, но благодаря тому, что непосредственно чувствуем эту среду, как живую, человеческую. Мы говорили уже, что это первичное и непосредственное переживание человеческой среды, как таковой, лежит в основе всего нашего социального взаимодействия. Окружающие нас люди являются для нас людьми (Mitmenschen, по удачному выражению Авенариуса) благодаря этому непосредственному восприятию их, как живых существ; по мысли Гиддингса, которая представляется нам верной, в нас есть глубокое чувство нашей однородности с людьми. Мы ощущаем людей не только как части мира явлений, но и как живые существа, как субъекты самостоятельной и творческой активности<sup>1</sup>. Можно поэтому сказать, что существует некоторое общее социальное чувство, лежащее в основе всех отдельных социальных чувств.

Конечно, детям присуще это основное социальное чувство, потому что уже в течение первого года жизни дети научаются, без размышлений, различать между людьми и вещами. Но в течение грудного периода социальные горизонты, открытые перед ребенком, слишком узки; дитя еще слишком связано с матерью, с обычной его обстановкой, оно медленно овладевает органами чувств, органами тела. Расцвет социальных чувств начинается с развитием языка, с отходом от матери, с пробой самостоятельных движений. Конечно, и эта область чувств, хотя они и направлены на внешнюю среду, остается в значительной степени закрытой для нас. Мы остановимся здесь на характеристике симпатии, отталкивания от людей, как своеобразного антагониста симпатии, свя-

--

<sup>1</sup> См. развитие этой точки зрения неохристианца Мюнстерберга в его — Grundzuge der Psychologie.

145

занного, однако, именно с социальным чувством, и полового чувства. О социальном стыде мы говорили выше.

Социальная симпатия (как и социальная антипатия) развиваются у детей очень рано. Уже в течение первого года жизни дети проявляют явные признаки своей симпатии к отцу и матери, к няне, к членам семьи, ко всем тем, кто относится к ним с вниманием. Когда дитя заканчивает свой грудной период, социальная среда, в которой оно доныне вращалось, естественно расширяется; в детских играх начинают проявляться социальные инстинкты, которые становятся средством ориентирования в социальной традиции, в социальной среде. К пятому — шестому году жизни начинают проступать признаки, что ребенку уже мало семьи, что ему уже тесно в ней, начинает проявляться чрезвычайный интерес к сверстникам. Тот психический «уход» из семьи, который обыкновенно имеет место на 8—9 году жизни, подготавливается уже на краю раннего детства.

Болдвин считает одним из важнейших проявлений общего социального чувства— внушаемость. Мне представляется верным в этой мысли то, что не социальная жизнь должна быть понимаема из внушения (как это думали Сиддис, Бехтерев), а наоборот, внушение должно быть объясняемо из основ социальной психологии. Внушение есть некая особая форма связи, отмеченная своеобразной поддатливостью. Недавно Фрейд в своей новой, очень интересной работе (*Die Massen-psychologie und Ichanalyse*) довольно удачно указывает на полную неясность понятия «внушения» и стремится найти основы его в той самой социальной связности, которая имеет место в семье<sup>2</sup>. Окрашивая все в цвета своего пансексуализма, Фрейд все же находится на

правильном пути, связывая проблему внушения с явлениями нормальной социальной связности. Однако, не следует думать, что загадка внушения до конца может быть раскрыта в плоскости социально-психологического исследования; загадка внушения и всего того, что с ним связано несомненно глубже и сложнее. Бесспорно во всяком случае, что с развитием социальной психологии для нас будут становиться яснее многие загадки, которые казались неразрешимыми для индивидуально-психологического исследования.

При современном даже состоянии социальной психологии теряет всякое значение прежние споры о выводимости сострадания и социальной симпатии из «эгоизма». То, что у Шопенгауэра было гениальным прозрением, хотя и облеченным в понятия его метафизики, то ныне является совершенно бесспорной истиной эмпирической социальной психологии — именно непроизводность симпатии, сострадания. «Ты» и «я» — понятия коррелятивные; в самой личности есть свой, обращенный к социальной среде социальный полюс, и личности незачем переживать сложный процесс развития (как это, например, строил еще Спенсер), чтобы срастаться с социальной средой. Личности незачем с ней срастаться, потому что она ее «преднаходит», развивается в непрерывном взаимодействии с ней.

Сострадание в настоящем смысле слова появляется очень рано.

--

<sup>2</sup> Freud— Massenpsychologie und Ichanalyse. 1921. §§ 4 и 8

146

Прейер рассказывает, что его дитя, которому было тогда 2 года и 3 м., плакало, видя на картине человека или животное в опасном положении. Селли приводит случай плача у ребенка 9<sup>1</sup>/<sub>2</sub> м., которое разволновалось, видя слезы матери. У Болдвина находим подобный случай, относящийся к 1,1 году. Скупин рассказывает о нежной заботливости его сына в отношении к петуху, когда его сыну было 2,8. В специальной работе Бека<sup>3</sup>, написанной на основании материалов, полученных анкетным путем от родителей, констатируется известная периодичность, точнее говоря, неравномерность в развитии чувства сострадания. Вот данные, приводимые Беком:

Годы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Число случаев сострадания	3	66	95	94	93	60	41	28	37	25	19	10

Конечно, метод, которым пользовался Бек, не позволяет говорить о точном исследовании чувства сострадания у детей, но все же известную ценность выводы его, конечно, представляют. Как мы видим из приводимых им данных, наибольшее развитие чувство сострадания получает между вторым и шестым годом, т. е. как раз падает на раннее детство. В той же работе находим данные о предметах сострадания:

1) Члены семьи	146 случ.	=36,0%
2) Другие люди	59 »	= 14,5%
3) Животные	88 »	=21,0%
4) Безжизненные вещи, куклы, растения	56 »	=14,0%
5) Образы людей или животных в картинах или рассказах	60 »	= 14,5%

Половина случаев сострадания относится к людям — и при том преимущественно к членам семьи; лишь начиная с третьего года жизни, заметно растет сострадание к лицам, стоящим вне семьи — и чем дальше, тем больше. Смысл этого правильно истолковывает Штерн<sup>4</sup>, когда говорит, что состраданию предшествует расширение круга социальных связей: симпатия распространяется лишь на тех, с кем чувствует себя дитя связанным. Особенно любопытно, что сострадание усиливает нежные чувства, которые дитя питает к кому-либо; это проявляется у детей, пожалуй, даже ярче, чем у взрослых. Отметим также, что рост социальной отзывчивости может быть наблюдаем и в способности бояться за других. Конечно, во всем этом нередко сказывается влияние социальной среды, примера, но что чувство сострадания, симпатии имеет свои глубокие корни в душе ребенка, это отчетливо видно на тех случаях, когда сострадание ребенка развивается в таком направлении, в котором оно никак не могло бы определяться под влиянием старших, например, сострадание к животным и особенно к безжизненным предметам. Селли приводит трогательное выраже-

--

<sup>3</sup> Вое с k— Das Mitleid bei Kindern, 1909. См. также: G roe t huysen-Das Mitgefiihl. Ztschr. f. Psych. 1904; Ebbinghaus-D u r r-Grundzuge d. Psychol. B. II. § 93.

<sup>4</sup> S t e r n — Psych, d. fr. Kindheit. S. 329.

147

ние одного ребенка, который с состраданием глядел на неподвижно лежавший камень: «бедный камень, говорило дитя, как ему скучно лежать на одном месте». Способность чувствования в данном направлении становится уже к 5 годам настолько яркой, что в играх детей мотив сострадания начинает занимать значительное место.

Степень развития сострадания и симпатии, конечно, различна у разных детей— здесь сказываются большие индивидуальные различия. В общем девочки всегда «чувствительнее» мальчиков, у них скорее и чаще пробуждается симпатия. Штерн сообщает любопытные данные относительно своей младшей дочери Евы, у которой отзывчивость была очень слабой: это стояло, как выясняет Штерн, в связи с общей вялостью и медленным развитием ее эмоциональной

жизни. Подобных случаев встречается в детском развитии не мало: рядом с чуткими, отзывчивыми натурами стоят натуры мало отзывчивые, иногда даже тупые. Случаи социальной тупости требуют к себе усиленного внимания со стороны родителей и педагогов — конечно, эту тупость меньше всего можно устранить, воздействуя на интеллектуальную сферу.

Рядом с состраданием, живой отзывчивостью и простым влечением, симпатией к людям надо признать возможность проявления социальных чувств и в противоположном направлении. Нам уже приходилось говорить о детской жестокости и указывать на то, что почти всегда в этих случаях мы имеем дело с игрой, с непониманием чужих страданий. Но в развитии социального сознания, социальных чувств у ребенка нельзя отрицать случаев, когда в разгаре социальной борьбы чужое страдание может вызвать стремление продолжать это страдание. Чувство сострадания заглушается, отодвигается упоением своей «победой», желанием насладиться своим торжеством. В детской мстительности, которая, как мы видели, распространяется и на вещи, выступает мотив, совершенно противоположный симпатии и состраданию. Конфликт нежности и справедливости, о котором говорит в одном месте Достоевский, знаком уже детской душе. Мы имеем еще слишком мало наблюдений в данном направлении, но несомненно, что детская душа в этом направлении достаточно сложна. Дитя, видя, как кто-либо обижает близкого человека, животное, проникаясь жалостью к обижаемому, загорается гневом на обидчика и готово его «уничтожить». На этой почве возникают первые отталкивания от людей, первые антипатии. Быть может, не только на почве гнева, но и на почве страха зарождаются наши антипатии, — эти могущественнейшие двигатели в нашей душе. Самые разнообразные чувства, питаемые из социального взаимодействия ребенка с его средой, оказывают влияние на его социальные чувства. Ревность и зависть, тщеславие и самолюбие, хвастливость и мстительность — все это влияет на наше социально-психологическое ориентирование. Даже мы, взрослые, не отдаем себе отчета в наших симпатиях и антипатиях — что же говорить о детях? В неясном ясновидении наших симпатий и антипатий сказывается много инстинктивного, точнее говоря, здесь проявляются различные неосознаваемые нами психические движения.

148

Перейдем к анализу сексуальной сферы у ребенка.

При современном состоянии изучения проблем пола в жизни и развитии человека, невозможно отрицать огромного, можно сказать, центрального значения пола в психике человека, в развитии его существа. С тем большим удивлением приходится констатировать странное пренебрежение современной психологии к проблеме пола. Достаточно указать на то, что в лучших

руководствах психологии (Wundt, Ebbinghaus, Geyser, Jodl, James, Titchener и др.) мы не находим совершенно изучения сексуальной сферы у человека. Пансексуализм Фрейда — этого нельзя отрицать — является реакцией этому небрежному отношению современной психологии к проблеме пола. Единственно, где больше уделяют внимания полу, — это дифференциальная психология, где давно уже стремились учесть психическое своеобразие мужчин и женщин, мальчиков и девочек. Материала в этом направлении скопилось достаточно<sup>5</sup>, но все это ведь есть лишь симптомы того глубокого влияния пола на личность, на психику, которая в целом остается незатронутой дифференциально-психологическими исследованиями. Когда читаешь Фрейда и фрейдянцев с их настойчивым разысканием влияния пола в самых разнообразных индивидуальных, социальных и исторических процессах, то, несмотря на постоянные преувеличения в этих случаях или, вернее, именно вследствие этих преувеличений, чувствуешь, что до школы Фрейда пол был пустым местом для психологии. Могучее, разностороннее влияние пола, его связь с творческими и патологическими процессами в нас как бы не существовали для психологов.

До Фрейда вопрос о сексуальной сфере в детском существе почти совершенно не был разработан; было принято думать, что лишь с началом полового созревания возникает вообще сексуальная сфера. Между тем психическое развитие девочек и мальчиков начинает проявляться так рано, что это одно должно было бы обратить внимание на то, что пол является определяющей силой, творческим фактором, можно сказать, с первых дней жизни. Правда, мы доныне не имеем философской антропологии, в которой была бы не только правильно вскрыта конституция человеческого существа, но и указаны иерархические отношения различных сил в человеке. Это, на наш взгляд, является одной из главных причин замедленности в изучении проблем пола. И доныне мы стоим лишь на пороге этих проблем, а пансексуализм Фрейда, несмотря на изумительную энергию сторонников этого течения, нередко скорее затемняет, чем уясняет вопросы.

Если исключить дельное исследование Молля о половой жизни ребенка, да замечания о половом развитии ребенка в различных книгах по сексуальной педагогике, можно сказать, что настоящее изучение детской сексуальной сферы, интерес к ней был пробужден Фрейдом и его школой. Для Фрейда детство является периодом, особенно уязвимым в сексуальном отношении, — и те конфликты, которые возникают в это время, создают почву для психических заболеваний. Сущность психоа-

<sup>5</sup> См. сводку материалов в книге L i p p m a n n'a — Psychische Geschlechtsunterschiede. Т. I-II. 1917.

149

налитического метода, который был и остается прежде всего терапевтическим методом, в составе которого «исследование» больного еще не выполняет всей задачи, — сущность психоаналитического метода заключается в том, чтобы путем извлечения из глубин души тех комплексов, которые были похоронены там и образовали ядовитый материал, освободить человека от источников его психической неуравновешенности. В силу этого все течение фрейдизма относит к детству основные психические травмы, основные конфликты; проблема детства чрезвычайно занимает последователей этой школы и они постоянно уделяют ему внимание в самых разнообразных своих работах. Правильнее было бы даже сказать, что все работы фрейдианской школы так или иначе освещают детство.

Если оставить в стороне пансексуализм Фрейда и его школы, то надо признать правильной ту общую мысль Фрейда, что уже детство знает жизнь пола, что уже в детстве пол является действенным и живым началом. Конечно, все то, что совершается в данном направлении в детском существе, остается в важнейшей своей стороне скрытым, темным, неразвитым, однако задолго до полового созревания в самых разнообразных функциях проявляются различия, обусловленные полом. И не только отдельные психические функции, но и общее поведение, общий психический уклад у мальчиков и девочек являются различными. Утверждение изначальной бисексуальности человеческого существа, находящее себе известное подтверждение в анатомо-физиологических особенностях, не находит себе подтверждения в психической области, где влияние пола сказывается необычайно рано, хотя и не всегда поддается точному учету.

Последуем за Фрейдом в его характеристике половой жизни у ребенка. — Половые переживания, по Фрейду, первоначально не связаны со специальными телесными функциями — их органом является все тело, раздражения которого доставляют ребенку общее возбуждение. Если и у взрослых существуют «эрогенные зоны», раздражение которых отзывается половым возбуждением, то у ребенка эрогенной является вся поверхность тела. Но среди этих приятных раздражений одни имеют особенный характер, резко выделяющийся по своему постоянству и обилию удовольствий, — это сосание, которое становится для ребенка главным источником полового возбуждения, объектом которого является, таким образом, мать, эта «первая любовь» всякого ребенка. По Фрейду, сосание является источником полового возбуждения и для матери, а не только для ребенка; на этой именно почве возникает и укрепляется особенно

интимный характер отношений матери и ее детей. Но вот приходит момент, когда кормление грудью прекращается, прежняя близость к матери ослабевает, мать не может быть в постоянном распоряжении ребенка. Это создает глубочайшую и, по мнению фрейдянцев, собственно непоправимую трагедию в душе ребенка, который во всех дальнейших своих переживаниях стремится так или иначе восстановить то, что наполняло его при близости к матери. Мать остается на всю жизнь не только первой, но в сущности единственной любовью, а отец, как бы отнимающий мать, становится объектом сле-

150

пого раздражения и ненависти — так зарождается в темных глубинах детского существа «эдиповский» комплекс, с его стремлением устранить отца и стать на его место.

Раз начавшись, конфликт в детской душе становится неутихающим источником психического раздражения, впервые выдвигающего страх, как психическое выражение основной ущемленности души. Вместе с тем тело продолжает быть органом полового возбуждения, уже не имеющего своего объекта; возникая в детском существе, эти переживания, втайне устремленные к матери, не могут сознаваться в этом своем содержании. Неосуществимость устремлений к матери ведет к тому, что они падают в глубину души, оттесняются из сферы сознания, — а то, что появляется в сфере сознания, не имеет своего объекта и тем погружает дитя в своеобразный аутоэротизм, в котором объектом половых переживаний является само дитя: «я» ребенка, пишет в одном месте Фрейд<sup>6</sup>, является собственным и первоначальным резервуаром «Libido». . Все углубляя свое понимание сексуальной сферы, Фрейд в последнее время склонен сблизать с половой сферой все, что связано с самосохранением<sup>7</sup>, — поэтому сосредоточение на матери своих переживаний вполне объясняется ее ролью в питании и жизни ребенка. Но, отрываясь от матери и переживая благодаря этому важнейший в жизни конфликт, дитя продолжает испытывать «половое удовлетворение» от всего того, что поддерживает в нем жизненный процесс. Фаза аутоэротизма переживается всеми<sup>8</sup>; однако, в последнее время Фрейд склонен признать его особую форму — преимущественно у женщин, — в которой с самого начала нет внешнего объекта полового удовлетворения, в которой аутоэротизм является изначальной формой. Это и есть «нарциссизм» — «влюбленность в себя»<sup>9</sup>.

Фаза аутоэротизма опасна тем, что дитя является погруженным в хаос неясных, но заманчивых переживаний. Если случайно возникает детский порок, он легко закрепляется благодаря напряженному интересу к половому возбуждению. Лишь с половым созреванием, когда все тело перестает иметь эрогенное значение, когда вся эрогенная сила сосредоточивается в развивающихся



органах, — проходит нормально фаза аутоэротизма и вновь появляется внешний объект половых устремлений. Когда раньше врачи, желая отучить юношу от полового порока, советовали ему вступить в нормальную половую жизнь, то они руководились смутным сознанием именно этой идеи — что появление внешнего объекта половых устремлений освободит юношу от чар аутоэротизма.

В изложенной нами в общих чертах теории Фрейда есть кое-что истинное и слишком много фантастического. Верно прежде всего то, что

--

<sup>6</sup> Freud — *Jenseits des Lustprinzips*. 1921. S. 51.

'Freud- Zur Einführung des Narcissismus. *Jahrbuch d. Psychoanalyse*. Bd. VI. S. 12;

Freud — *Jenseits des Lustprinzips*. 2-е изд. S. 51 ff.

<sup>8</sup> Чрезвычайно ценны построения Штеккеля в его последней работе — *Onanie und Homosexualität*. 1921.

<sup>9</sup> Freud — *Zur Einführung des Narcissismus*. S. 13.

151

пол действует в нас уже в детском возрасте, что существует поэтому половая жизнь в нас в это время. Но в чем она выражается, в чем она состоит, — на эти вопросы Фрейд отвечает без всяких колебаний, но и без оснований своими гипотетическими построениями. Пол вообще глубже, шире «половой жизни»; это составляет истину в суждениях Фрейда, когда они направлены против упрощенного понимания пола, — но это же положение должно быть направлено и против Фрейда, когда он конструирует понятие половой жизни ребенка. Она есть в нем — это нельзя отрицать, как отрицают многие, — но все же пол глубже и значительнее того, что может быть названо половой жизнью ребенка; проблемы пола у ребенка нельзя исчерпать, ее нельзя целиком втиснуть в нарочно расширяемые схемы половой жизни в детстве. Пол ищет и находит свое выражение во всех психических функциях — это верно в особенности по отношению к детству. Пол к тому же не исчерпывается ни половой жизнью ребенка, ни «отражениями» пола в различных психических и психофизических функциях, — он глубже, существеннее эмпирической сферы, имеет метафизические корни и интимно связан со всем подлинно индивидуальным, своеобразным, единственным, что присуще данному человеку, как его неповторимые свойства. В силу этого мы находим сексуальный оттенок во всех психических движениях очень рано, точнее говоря — во всех психических функциях находит свое выражение различие пола.

С этой точки зрения, Фрейд и его школа правы, когда говорят о сексуальном развитии в течение раннего детства. Можно даже признать, что кормление грудью для обеих сторон — и матери и ребенка — включает в себе нечто

близкое к сексуальной сфере. Однако, окрашивать отношение матери и ребенка всецело в цвета сексуальности, видеть в нем простейшее, но вместе с тем и влиятельнейшее<sup>10</sup> выражение половых переживаний, нет никаких оснований. Вслед за одним автором<sup>11</sup> можно было бы различать два слоя в половой психике, но, разумеется, образование нижнего слоя в половой психике может быть результатом лишь длительного психического развития; поэтому думать, что сексуальная сфера<sup>12</sup> проявляет свое действие у ребенка за порогом сознания, невозможно. Относить сексуальный момент к сознанию ребенка — это поистине значит превращать грудного младенца в утонченного любителя половых наслаждений<sup>13</sup>. Между тем, по Фрейду, именно так и должно представлять себе дело — ибо из сексуального конфликта, переживаемого младенцем, развиваются, так сказать, темы всего дальнейшего психического развития у человека. Наличие какого-то глухого сексуального оттенка может быть, конечно, отыскиваема в преимущественной нежности взаимных отношений отца и дочери, матери и сына, но ведь это только значит, что даже в отношениях родите-

--

<sup>10</sup> По Фрейду, «конфликт» в детском половом устремлении к матери имеет неотразимое влияние на всю нашу жизнь!

<sup>11</sup> *Eh r enf el s — Sexuales Ober— und Unterbewusstsein. Polit.-antropol. Revue. Bd. II. 6.*

<sup>12</sup> Имеем в виду эмпирическое ее выражение; метафизическая же сторона пола, конечно, проявляет свое действие во всех психических процессах.

<sup>13</sup> *Op. Klotscher — Das Erwachen des Geschlechtsbewusstseins. 1907. S. 9.*

152

лей и детей, сущность которых лежит совершенно вне сексуальной сферы, сказывается, однако, влияние пола.

Влияние пола — одно, влияние сексуальной сферы, как эмпирического выражения пола, — другое; если в отношении отца к дочери, матери к сыну проявляется больше нежности, интимности, то здесь сказывается влияние пола, как метафизической силы в личности, определяющей ее своеобразие, и, конечно, совершенно нет влияния сексуальной сферы в отце или матери на их отношение к детям. Можно было бы сказать, что особая нежность родителей к различным детям (отца — к дочери, матери — к сыну), если и имеет половой характер, то, так сказать, в внетелесном смысле: ведь пол в нас действительно есть подлинная духовная сущность, телесные выявления которой в эмпирической личности имеют вторичный характер. Если принимать во

внимание указанную духовную сущность пола, то его влияние на семейные отношения, конечно, глубже неравномерной нежности родителей и детей. Семья слагается в нечто цельное, в некоторый социально-духовный организм, и это все обвешено полом, ибо семья создается полом; оттого презрение к полу соединяется с низкой оценкой родственных отношений — и обратно. Однако, учитывая все это, было бы крайне легкомысленно объяснять что-либо в родственных отношениях из влияния сексуальной сферы, как эмпирического выявления пола.

Возвращаясь к построениям Фрейда, мы должны категорически отвергнуть его гипотезу о сексуальной природе взаимоотношений матери и детей. Вероятно, правильно то, что до полового созревания вся поверхность тела у ребенка имеет эрогенный характер, все тело служит органом половых переживаний. Вместе с тем идея аутоэротизма<sup>14</sup>, на наш взгляд, удачно выражает главную особенность развивающегося полового сознания у ребенка. Недаром и сам Фрейд, как мы видели, построил понятие чистого аутоэротического типа — преимущественно у девочек, — который не переживает сексуального влечения к матери. Совершенно непонятным остается, почему именно для мальчиков кормление грудью является источником половых переживаний, а девочки не испытывают этих переживаний. Эта уступка, сделанная Фрейдом для того, чтобы объяснить психологию нарциссизма, расслабляет его же собственные категорические утверждения о сексуальном существе отношений матери и детей в период кормления грудью. Вместе с тем падает еще более фантастическая, на наш взгляд, идея о «глубоком конфликте», переживаемом ребенком в связи с утерей прежней близости к матери.

Признавая аутоэротизм, как главную особенность детского полового сознания, мы выражаем этим существеннейший момент в ней — не только отсутствие полового объекта, но и отсутствие самой установки на таковой объект. В ребенке действует пел, как организующая и творческая сила, определяющая своеобразие данной личности, — но он действует изнутри, еще не имея специального своего выражения. Так называемая «асексуальность» детства относится

--

<sup>14</sup> См. разработку этого понятия также в книге Гавелок Элліса — Schamgefühl und Geschlechtstried.

именно к тому, что в детском существе пол еще внеэмпиричен, что в нем еще нет «половой жизни». Ранний онанизм, — а известны случаи образования

привычки к механическому раздражению половых органов уже в течение первого и второго года жизни — кладет свою печать на дитя благодаря нервному раздражению, которое оно вызывает, а не потому, что оно создает «половую жизнь». Конечно, это раздражение постепенно приобретает характер полового возбуждения — как и всякое раздражение тела: нет еще половой жизни, но уже накапливаются половые переживания, не имеющие своего объекта. Может быть, детская душа переживает в данном направлении много, может быть, психически сексуальная сфера начинает довольно рано функционировать, — но едва ли нам помогают в этом отношении разобраться в детской душе гипотетические построения Фрейда. Недавно проф. Гауппом был опубликован очень любопытный материал — заметка г-жи Х., в «моральной серьезности и психологической подготовке» которой проф. Гаупп совершенно уверен: г-жа Х. стремится восстановить первые следы половых возбуждений в раннем детстве своем. Первый описываемый случай относится к 5 годам, — здесь половое возбуждение было создано чувством сострадания — в игре: дети играли в животных, изображали мерзнущих животных. Дети объясняли матери, отчего им нравится игра, но девочка Х. не высказала своего мнения, не решилась высказать его ни за что — и на всю жизнь запомнила это. Мнение же ее, как оно ей запомнилось, заключалось в том, что живое представление о страданиях и мучениях животных от холода заставляло дрожать — «и это было так сладостно!» В своих комментариях г-жа Х. пишет, что это было то самое переживание боли, соединенной с наслаждением, которое в форме «сладкой дрожи» остается сущностью половых переживаний. Как бы ни относиться к последнему замечанию г-жи Х., нельзя отрицать того, что для нее самой воспоминание из раннего детства звучало тем самым, что в позднейшие годы было осознано ею как половое переживание. Г-жа Х. добавляет, что она считает возможными половые переживания в самом раннем детстве и потому считает необходимым, чтобы матери боролись с образующейся иногда у детей привычкой играть с половыми органами<sup>15</sup>.

Не признавая построений Фрейда в целом, мы считаем, что детям действительно доступны половые переживания, что они вначале аутоэротичны, не связаны с установкой на половой объект. Мне представляется возможным поэтому из стадии аутоэротизма выводить различные извращения в половой психике, как это например, делает Штек-кель.

Любопытно, что на краю раннего детства и некоторое время во втором детстве, а иногда и дольше — встречается явление, названное кем-то «детский романтизм». Девочки 5—8 лет, мальчики 6—9 обнаруживают склонность к романтическому обожанию, к настоящей «влюбленности». Как отметил уже

Грос в превосходном анализе «игра в любовь», полювая психика отмечена уже исканием «объекта». В кокетстве дево-

--

<sup>15</sup> Materialien uher kindliche Keimformen sexueller Gefuhle. Ztschr. f. angew. Psych. Bd. XV N. 1/2. S. 72-78.

154

чек, начинающемся иногда — вероятно, под влиянием среды — уже к 5 годам (девочки вертятся перед зеркалом, примеряют разные платья, надевают ленточки и т. д.), сказывается уже совершенно иная психология, чем та, которую мы характеризуем как аутоэротизм. Конечно, это детское кокетство есть игра; в мелодии ее мы, взрослые, с нашей установкой на сексуальную сферу, слышим тона, которые в нас и для нас имеют несомненный половой характер. Да, эти тона мы можем найти и у девочек и у мальчиков, но вся эта мелодия у них, ее общий смысл имеет совсем другой характер, другой акцент... Сейчас для нас важно отметить то, что фазу аутоэротизма, через которую, по-видимому, проходим мы все и отзвуки которой слышатся всю жизнь, мы переживаем нормально довольно быстро, если к 5—6 годам жизни возможна уже установка на «половой объект», психология влюбленности и обожания. Надо признать, что «игры в любовь» психически разбивают аутоэротизм; впрочем, тайна того, как половые переживания выходят за пределы индивидуальности и сосредоточиваются в «объекте», — остается пока неразъясненной, в своем эмпирическом проявлении, тайной. Так называемая «первая любовь» — у девочек возможная, как мы видели, очень рано, у мальчиков немного позже — обнаруживает, что половое сознание юного существа таково же, как оно присуще и взрослым.

Развитие полового сознания длится очень долго и до конца не заканчивается в течение всего детства. Сложность, нежность и влияние всего того, что переживаем мы в половом сознании, ведет к тому, что зигзаги, неправильности в сексуально-психической сфере имеют самое глубокое значение для всей нашей личности. Пол в нас это — огонь, которому не следует давать разгораться слишком рано; пол в нас является глубоким, отчасти внеэмпирическим фактором в развитии в нас нашей индивидуальности. При настоящем состоянии дифференциальной психологии мы не можем еще проследить того, как развиваются и оформляются различия пола. Мы следили и будем дальше по возможности следить за влиянием пола на психическую жизнь, на психическое развитие детей, но, к сожалению, все это еще ускользает от более глубокого анализа. Помимо того, что недостаточно установлены самые

факты, в которых выражается это влияние пола, мы недостаточно еще понимаем смысл этих фактов и внутреннюю связь их. Даже те различия, которые имеют место при полной зрелости, недостаточно еще изучены и понятны — что-же говорить о более ранних и потому и более неясных стадиях? Мы можем только отметить фундаментальное значение пола в формировании личности и ее психического своеобразия. В отдельных психических функциях, в активности и особенно в играх, в формировании характера, в темпе и зигзагах развития, — во всем этом девочки и мальчики отличаются друг от друга. Наличие переходных ступеней, мужская черта в девочках, женственные черты в мальчиках, вообще все то, что можно было бы назвать психической бисексуальностью, — все это не может ослабить значения пола в развитии личности. Надо только помнить, что пол в нас есть огонь и что

155

должно охранять детей от опасного и непоправимого ущерба, который может принести юной душе преждевременное вспыхивание этого огня.

При современном состоянии психологии мы не можем с определенностью вскрыть внутреннюю связь между развитием сексуальной сферы и социальным сознанием в нас. Пол является могучим фактором социального сближения — не только среди юношей и взрослых, но и среди детей. Усердные почитатели пансексуализма открывают даже в дружбе детей или юношей и девушек влияние сексуальных движений; эти преувеличения только потому и возможны, что мы еще мало знаем внутреннюю связь социальных и сексуальных движений. С особенной силой могучая социально-двигательная сила, присущая половой сфере, выступает в переживаниях любви, когда нашу душу охватывает симпатическое влечение ко всем людям, ко всему миру, когда растворяются, исчезают в нас все антисоциальные переживания. Как хорошо раскрыл это Влад. Соловьев в своих статьях — О смысле любви, — на почве половой любви осуществляется труднейший перелом в нас, победа над естественным эгоцентризмом и живое, всецелое устремление к любимому человеку — а через него ко всему миру. Эта социально-психическая экспансия тем важнее, тем продуктивнее, что она совершается в глубине души, пересоздает тип нашей душевной работы.

В детстве социально-двигательная сила пола обнаруживается в дружбе мальчиков и девочек, в глубоком взаимном их влиянии, как это хорошо мы знаем по коэдукации в детских садах. Девочки и мальчики умеряют и восполняют друг друга; взаимное влияние здесь направляется, быть может, примером взрослых, но еще больше тем тайным притяжением двух полов,

которое впоследствии разовьется в самое глубокое и плодотворное наше чувство.

На этом мы заканчиваем обзор социальных движений в детской душе и можем теперь перейти к изучению высшей духовной жизни в детях и прежде всего — моральной сферы у них.

В духовном развитии ребенка моральные чувства, моральная жизнь, может быть, и не имеет центрального значения, может быть, раннее детство более ярко определяется эстетическими устремлениями и переживаниями, — но все это верно лишь в отношении эмпирической стороны детства. Если подойти глубже к детской душе, углубиться, насколько это доступно для нас, в метафизику детства, тогда становится ясным, что моральное здоровье детской души является, быть может, самым важным, самым глубоким фактором ее духовного развития. С эмпирической точки зрения должно признать примат эстетической жизни у ребенка в раннем детстве, но нельзя забывать о том, что ясно выступает уже для эмпирического изучения детства — о целостности детской души, ее наивности и непосредственности, что, свидетельствуя об отсутствии в ребенке всякого раздвоения, искусственности, характеризует настоящее моральное здоровье детской души. Хотя у ребенка можно найти в эмпирической его личности богатое развитие моральных чувств, однако важнее этих чувств, замыслов и порывов — моральная чистота, искренность, про-

156

стодушие и целостность духа, в которых заложена главная моральная сила детства. Если дитя имеет слабое развитие эстетической жизни, религиозной сферы, но обладает моральной чистотой и цельностью, мы должны сказать о таком ребенке, что он не потерял образа Божьего в себе, не потерял основной метафизической силы своего существа. С психологической точки зрения, насколько она возвышается над эмпирическим материалом и проникает в неясную метафизическую сторону детства, моральное созревание детской души является осью ее духовного развития. В свете этого невольно выдвигается мысль, что человек в своем развитии стоит прежде всего и больше всего перед моральной задачей. Если Герbart говорит где-то, что человек в своем духовном созревании поднимается от «хамелеона» до «личности», то это верно в том смысле, что задача нашего жизненного развития заключается для нас в том, чтобы найти присущую нашей индивидуальности идеальную форму. Принято думать (таково убеждение общераспространенного педагогического натурализма), что задача нашего развития заключается в «развитии и раскрытии всех присущих нам сил», но забывают, что это развитие

направляется тайным и неустанным исканием идеала, не одинакового для всех, не общего и абстрактного, а конкретного и вполне индивидуального. В этике с большим, чем где бы то ни было, правом должен быть утверждаем плюрализм, а смысл этического плюрализма состоит в том, что-этический идеал — не один для всех, а для каждой индивидуальности есть свой идеал и, конечно, свой путь к нему. В свете этического плюрализма многое становится ясным в духовном созревании детской души, по новому освещаются для нас зигзаги и неправильности этого развития, недостатки и своеобразие индивидуальности. Детское упрямство, апатия, увядание, лень и т. п. часто восходят к невозможности для ребенка примириться с тем Прокрустовым ложем, на которое хотят уложить дитя родители, педагоги, среда. Дитя ищет своего пути к своему идеалу, а мы навязываем ему наш идеал и непременно хотим, чтобы дитя двигалось именно по нашей указке... Моральные задачи, моральный смысл духовного созревания ребенка — вот что определяет логику развития его, и это необходимо понять, этим необходимо осветить весь процесс формирования личности в ребенке. Конечно, дитя включено, как и мы все, в порядок природы, но не только в него включено оно; в детстве дитя готовится к самостоятельной борьбе за существование, и этим определяется биологическая ценность и неустранимость детства — это хорошо показал Грос в своей теории игры. Но этот биологический аспект детства не должен закрывать моральной стороны его: детство есть определенная фаза в духовном созревании ребенка, которое идет уже в течение детства. Если основная форма активности ребенка связана с играми, то это разграничение сферы реальной действительности и сферы игры не имеет морального характера, не создается какими-либо моральными мотивами. Другими словами — игры дают в себе такое же место моральным движениям, как и реальная деятельность, даже больше — игры содействуют моральному развитию

157

ребенка не меньше, чем прямое взаимодействие с социальной средой. Дитя вносит в игры то же моральное унастроение, ту же моральную установку, как и в реальную активность, — может быть даже, играм принадлежит очень существенная роль в генезисе морального сознания — в оформлении всего того, что, как сфера субъективно дорогого, желанного, ценного, развивается вне связи с сферой действительного, фактического. Впервые ведь именно игры открывают ребенку сферу возможного в противовес сфере действительного, сферу желанного в противовес сфере реального. Это имеет значение не только в интеллектуальном созревании, как это отметил Болдвин, но, конечно, — и в



развитии морального сознания. Дитя движется к добру, к идеалам, оно стоит на пути этического развития очень рано, хотя этическое сознание в нем и не сформировалось еще, хотя оно не вполне отделилось в своем своеобразии от близких, но в своем существе иных форм духовной жизни. Впрочем, развитие не только этического, но и эстетического и религиозного сознания протекает так же: и здесь дитя движется медленно к оформлению и уяснению своеобразия этих форм духовной жизни. Можно сказать, что в отношении духовной жизни детство не может быть так противопоставлено зрелому возрасту, как мы их противопоставляли с точки зрения биологического и социального созревания их. В последнем случае детство и зрелый возраст относятся как подготовка к деятельности и самая деятельность: детство заполнено развитием сил, усвоением всего того, без чего нельзя быть самостоятельным. Вот отчего игры, как форма деятельности ребенка, так существенно отличны от реальной активности: в игре дитя имеет дело с объектом, созданным главным образом работой воображения. Для всей духовной жизни это различие не имеет значения: в игре дитя остается с теми же задачами, как и в реальной активности, в частности в игре так же обязательны моральные требования, как и в обычной жизни. Конечно, придет пора, когда в развитии духовной жизни мы становимся перед тем, что выразил Шиллер в своем известном афоризме: «играть можно только с красотой и только играть можно с красотой». Моральная сфера постепенно становится сосредоточеннейшим носителем сознания реальности, моральная активность принимает трудовой характер, и неразличение реального и воображаемого становится опаснейшим ядом для здорового морального развития (как это, например, видно в психологии «хлестаковщины»). Но для ранних стадий моральной жизни это еще не имеет значения; вся духовная жизнь в раннем детстве связана с духовной жизнью в зрелом возрасте не как подготовка к активности и самая активность, а как различные ступени в общем развитии духовной жизни. Если на духовной жизни в детстве неизбежно сказываются общие черты детства, то все это духовное содержание детства не может быть охарактеризовано, как низшая, предварительная фаза духовного развития. Дитя не только не стоит ниже нас, но, по словам Христа, мы не можем достигнуть идеала, если не станем, как дети, и это значит что детская духовная жизнь, духовная организация, как тип, ближе стоит к идеалу, чем наша. Из этого, конечно, совсем нельзя сделать того вывода, что хорошо было бы,

если бы дитя всегда оставалось ребенком: развитие детской души, несущее с собой неизбежное разрушение начальной целостности духа, необходимо, чтобы от наивной духовной жизни, через страдания и грехи, дойти до сознательной духовной жизни. Развитие этического, эстетического, религиозного сознания несет с собой новые трудности, но в то же время оно является фактором важнейшего в нас процесса — духовного нашего созревания.

Прежде чем мы войдем в изучение эмпирического развития моральных движений в душе ребенка, два слова о задачах психологического анализа моральной сферы.

Задача психологии при изучении моральной сферы состоит не в анализе и оценке целей морального развития, наших идеалов — а исключительно лишь в изучении того, как развивается, в каких формах слагается моральная жизнь в нас. Для психологии, конечно, вовсе не равноценны все движения в душе, она не может не учитывать того, что в духовной жизни вообще, а в моральной в особенности придает «лучшим» движениям нашей души особую продуктивность, влияние и психическое обаяние. Различие добрых и злых движений не растворяется в психологии, но психология берет его из этики так же, как берет она из логики различие «истинного» и «ложного» мышления. Истинное мышление отлично от ложного не только по своей логической силе, но и психологически — ибо психология не может не констатировать влияния как претензий на истинность, так и сознания истинности. То и другое является моментом огромной психологической влияния, и психология не может не констатировать этого. Но психология не занимается расценкой того, какое мышление истинно или ложно — она берет эту расценку из логики и констатирует различную психологическую структуру ложного и истинного мышления. Точно также в отношении моральных движений в нашей душе психология, не отвергая различия всего того, что связано с добрыми и злыми движениями в душе, не исследует ни оснований, ни мотивов нашего распределения моральных движений на добрые и злые, но берет это распределение из популярного, общего этического сознания. Вместе с тем психологический анализ моральных движений вовсе не предопределяет того, что при этом должно видеть в их развитии «слепую необходимость». Именно психологическое изучение морального развития лучше всего показывает, как из тумана, которым окутана детская душа, выступает для нее солнце свободы. Дитя постепенно овладевает изначально присущей ему моральной свободой — и этот внепричинный момент входит в глубокую и интимную связь с эмпирическим процессом, — связь, которую мы не можем проследить в подробностях, но которую с тем большей настойчивостью должны констатировать. Процесс морального развития уже в течение раннего детства

оказывается подчиненным двум типам закономерности: в нем сказываются законы эмпирического мира и законы идеального мира. Реальная и идеальная сфера, эмпирическая и надэмпирическая действительность незаметно входят в моральном (и вообще в духовном) созревании ребенка в глубокую связь между собой.

159

Моральная жизнь в нас выражается и в движении чувств, и в работе интеллекта, и в активности, ибо моральная жизнь есть особый тип мироотношения, цельная и своеобразная сфера жизни в нас. Задача психологического раскрытия моральной сферы в нас, как особой и целостной формы жизни, не была еще правильно поставлена, а тем более решена в психологии; мы и до ныне не особенно далеко ушли от методологических приемов Адама Смита, отделившего искусственно «хозяйствующего человека» от человека морального. Как ни велики были успехи психологии в течение XIX века, но они сравнительно мало отразились на синтетическом изучении моральной сферы. В целях большей ясности и нам придется заняться отдельно изучением моральных чувств, моральной активности, работы интеллекта в моральном направлении. В психологии детства это искусственное разделение особенно условно, но при современном состоянии психологического изучения моральной сферы в нас было бы трудно идти иным путем.

Что такое «моральное» чувство? Мы должны дать хотя бы предварительное определение этого понятия, так как без этого невозможно войти в изучение моральных чувств у ребенка. Не входя в подробности этого сложного, но неразработанного вопроса, скажем, лишь кратко, что мы называем моральными те чувства, «на дне» которых, при развитии их, оказывается какая-либо «моральная идея». Чувство морально в своих итогах и концах, — и только этот критерий позволяет отличить столь близкие, друг на друга влияющие и все же из разных источников идущие в нас движения, как социальная симпатия и «доброе» движение в душе, т. е. чувство, влекущее нас к добру. Моральные чувства с нашей точки зрения являются формой, в которой выступает в нас моральный опыт: через них, как через окна, глядится в нашу душу сфера моральных ценностей, но тот свет, который льется в нашу душу через эти окна,, недостаточен и не может разрешить тех вопросов, которые возникают на почве моральных чувств. Как раз именно в силу этого моральное сознание и не может остаться в стадии «морали чувств» (Gefuhlsmoral) — ибо эта мораль имеет в себе много случайного, неопределенного, неясного. Одно моральное чувство, хотя оно и только оно и ставит перед нами моральные задачи, не может само

решить вопросов, с ним связанных, — и в силу этого моральное сознание от формы чувства неизбежно движется к форме разумности. Однако, все же неустранимая и незаменимая роль моральных чувств заключается в том, что лишь они создают непосредственную близость человека к предмету моральной активности, вносят моральную свежесть, искренность в нашу моральную жизнь. Развитие морального сознания, конечно, выдвигает опасность потухания и ослабления моральных чувств, ибо моральное сознание движется к форме разумности, — но тем важнее уяснить себе эту незаменимую функцию чувств в моральной жизни. Как раз в детстве мы и находим преимущественное развитие в моральной сфере чувств; пусть моральный горизонт детей узок, пусть неясны, случайны, изменчивы их моральные понятия, но мо-

160

ральное отношение детей к людям, к природе так простодушно, непосредственно и сердечно, как это почти недоступно для нас.

Я думаю, что мы должны признать три основных моральных чувства — любовь к людям (альтруизм), стыд и «чувство совести»<sup>16</sup>. Эти три чувства вносят в нашу душу моральный опыт, создают в нас непосредственное моральное ориентирование, дают моральную оценку в отношении трех основных объектов моральной жизни — в отношении к самой личности, в отношении к другим людям, в отношении к культуре, как системе жизни, как к продукту активности. В чувстве стыда мы непосредственно различаем в себе, в своей личности добро и зло, точнее, выделяем в себе, благодаря стыду, все свое недолжное, недоброе. Здесь мы ярко переживаем все недоброе в себе, сознание же добра в себе выступает лишь как вторичное переживание (сосредоточение же на добре в себе обыкновенно связано с опасным движением самовлюбленности), словно для здорового морального развития совсем ненужно чувство своей ценности. Во всяком случае, нельзя отрицать того факта, что на вершинах этической жизни усиливается сознание своей «убогости», смирения и «духовной нищеты» — наоборот, влюбленность в себя, повышенное сознание своей ценности служат симптомом морального увядания.

В окружающих нас людях мы морально ориентируемся как раз иначе, — мы вступаем в моральные отношения к людям, не отталкиваясь от них, а чувствуя притяжение к ним. Чувство любви к людям, сострадание, стремление дать им радость — вот что выдвигает перед нами наши моральные задачи в отношении к другим людям. Любовь к людям — а это есть основное чувство в данной группе чувств — открывает нам в них доброе, а не злое; любовь если не идеализирует, то всегда смягчает острое и тяжелое в людях. Конечно, любовь к

людям, желание им добра неизбежно сталкивает нас со злом в людях — ибо когда мы испытываем сострадание к человеку, то этим чувством мы уже становимся в определенное отношение к тому, что причинило страдания данному лицу. В любви к людям открывается для нас первое различие добра и зла в людях, определяется моральная наша задача в отношении к ним. Наконец, в работе совести, которая в простейших своих формах является чувством (хотя в высших своих формах она имеет более сложный характер), в работе совести мы оцениваем не нашу личность, не других людей, а наши действия, как таковые, в их корнях и в их результатах. Работа совести пробуждается именно тем, что всходит из семян, которые мы сеем, тем, что существует уже как непоправимый, невозвратимый факт, что входит в объективную действительность.

Стыд, любовь к другим людям, работа совести — это как бы три окна, сквозь которые льется в душу нашу моральный опыт. Благодаря тому свету, который льется в душу через эти чувства, перед нами выступают три объекта моральной оценки, три сферы нашей моральной активности: наша личность, другие люди, культура, как продукт нашей совместной деятельности.

---

<sup>16</sup> Не считаю возможным защищать здесь понимание совести как «чувства».

6 Психология детства

161

Что касается чувства долга, основное значение которого для моральной сферы особенно подчеркивал Кант, то надо признать, что это чувство есть продукт, а не источник моральной жизни в нас. В психологии детской души это может быть прослежено с полной ясностью.

Обращаясь к тому, как складывается развитие моральной сферы у ребенка, и останавливаясь на изучении моральных чувств ребенка, мы видим на первом плане стыд, как проводник моральных сил в душу ребенка. Совершенно ясно, что выводить из стыда развитие моральной жизни в нас, как этого хотел Влад. Соловьев, невозможно потому, что чувство стыда медленно развивается в нас, что вначале оно имеет узкий характер. Ведь детям собственно нечего стыдиться в себе, поэтому движение стыда приобретают для детского сознания моральный смысл приблизительно к концу раннего детства. До этого движения стыда, начиная с первичной застенчивости, лишены морального содержания для самого ребенка. Только тогда, когда уже организовалось субъективное самосознание, возможно действие стыда в сторону развития морального сознания. Мне приходилось уже говорить, что переживания стыда

первоначально имеют «проективное» содержание, т. е. связаны с проективным сознанием, и лишь после этого переживания стыда приобретают то чисто субъективное содержание, с каким оно выступает у нас, взрослых. Мы видели также, что психологическое действие социального стыда покоится на пробуждении в нас именно индивидуального стыда, но независимо от этого социальный стыд имеет огромное значение, в первую пору моральной жизни, в формировании в нас морального сознания, ибо он вводит дитя в мир моральной традиции, вводит дитя в моральное мышление окружающих людей, приучает считаться с объективной, внешней стороной наших поступков, всего нашего поведения. Благодаря как раз социальному стыду дитя впервые начинает ощущать моральную действительность вне себя, моральную атмосферу, начинает, сознавать, что моральная жизнь есть нечто общее, для всех обязательное, не есть нечто случайное и субъективное. Социальный стыд заставляет дитя думать об этой наиндивидуальной инстанции — и таким образом постепенно над внутренним миром ребенка вырастает некоторая моральная инстанция, которая сначала воплощается в обществе, в его моральных обычаях.

Индивидуальный стыд, в своей чистой форме, не у всех играет значительную роль в развитии морального сознания. Помимо того, что индивидуальные различия здесь особенно велики, помимо того, что интерес к самому себе есть явление позднее и большею частью бывает окрашен односторонне — слабость стыда, как проводника моральной энергии в детях, объясняется, как было уже указано, его сосредоточенностью на недолжном, дурном. Стыд — мучительное чувство и потому обладает большой психической силой, но в нем нет творческого подъема, а есть бегство от самого себя. Стыд нередко ведет к моральной де-

162

прессии — и лишь в психической обстановке морального здоровья он приобретает творческое значение.

Обратимся к чувству любви в детях. Мы уже достаточно разбирали миф о детской жестокости и можем не возвращаться к этой теме. Мы говорили уже о том, что дитя чрезвычайно чувствительно к чужим страданиям — конечно, в случае ясного их внешнего выражения. Если мы говорим детям, что нам тяжело, трудно и т. д., то наши речи действительно не вызывают никакого движения любви к нам в детях: выслушав наши речи, они остаются равнодушными и холодными. Но если дитя замечает само наше страдание — слышит его в голосе, видит в выражении лица, в слезах и т. д., то без наших

слов сердце его исполняется истинной и глубокой жалости. Это значит, что чувство любви у детей к людям имеет непосредственный, можно сказать — сенсуаль-ный характер. Все то, что разрушает непосредственное восприятие чужого страдания (например, игра!), ведет к «холодности» у детей — конечно, мнимой. Не следует забывать при этом о естественном эгоцентризме детском, который как бы окружает его неким волшебным кругом, за пределы которого не выходит дитя. Может быть, и очень хорошо то, что дитя, со своей глубокой отзывчивостью, много не замечает вокруг себя! Детское сердце не могло бы вынести нашего холодного мира, если бы оно не было так погружено в себя и отдавалось бы всецело движениям любви и жалости. Может быть, поэтому и хорошо, что оно как бы заключено в некую скорлупу, что оно так глубоко погружено в себя: если бы дитя понимало всю неправду нашей жизни, оно не могло бы вынести ее без глубокой и трагической ломки. Чувствительность детей так велика, что некоторые родители стремятся удалить из жизни детей все неприятное, тяжелое, — но это, конечно, ошибка, потому что все равно детям придется познакомиться с тяжелой стороной жизни и это будет еще тяжелее после. Нельзя не отметить тут же, что движение любви в детском сердце совершенно не связаны с социальными перегородками, царящими в нашем мире. Ребенку социальные различия не мешают всюду видеть человека. Что касается работы совести, то в своей простейшей форме она выступает в форме чувства, развиваясь постепенно в более сложную форму. Работа совести направлена на оценку наших действий в их объективной стороне; подходя очень близко к переживаниям стыда, это чувство все же направляет нашу оценку не на нашу личность как таковую, а на нашу активность в ее результатах и объективных итогах. Психология работы совести, до сих пор еще слабо изученная<sup>17</sup>, преимущественно выступает в своей так называемой «отрицательной» форме, т. е. больше в указании того, чего не должно было делать, чем того, что должно. Работа совести является центральным руслом, которым струится в нас моральный опыт, ибо здесь с большей силой, чем в других случаях, моральная оценка стремится от формы чувства перейти к форме суждения. Моральное сознание здесь зреет с наибольшей силой, ибо хотя работа совести всегда остается обращенной к субъекту, но в субъекте она освещает не мотивы его действий, не личные отзвуки их в тех,

---

<sup>17</sup> См. работу Elsenhaus'a — Das Gewissen. 6\*

к кому они обращены, а ценность действия самого по себе. Не буду входить здесь в психологию работы совести, ограничусь лишь замечанием, что здесь именно зреет наиболее влиятельная и существенная сторона в нашем моральном сознании. У детей работа совести, как и переживания стыда проходят свою проективную стадию, однако и здесь проективный материал опирается на некоторое общее, недифференцированное сознание своего «греха». Из того материала, каким мы располагаем в настоящее время, можно было бы сделать заключение, что работа совести начинается раньше проявления стыда. Очень любопытны в этом отношении наблюдения Штерна над его детьми<sup>18</sup>, однако едва ли можно с ним согласиться, что наказание детей за проступки проходит три стадии: первую он называет чисто ассоциативной, когда наказание ассоциируется с каким-либо движением (т. е. оно просто не усваивается как наказание), вторую стадию Штерн характеризует, как «логическую», когда наказание рассматривается как «естественное» следствие поступка, и только третья стадия, по Штерну, имеет моральный характер, определяясь сознанием своей «греховности». Без особых рассуждений ясно, что в первую стадию наказание не существует, если оно лишь в порядке ассоциации связывается с поступком. Между тем дети уже 1 года проявляют несомненную способность понимать наказание, как таковое; «логическое» же понимание наказания, мысль о нем, как о «естественном» результате поведения, конечно, является очень поздней и есть уже продукт морального развития, есть более поздняя фаза в развитии морального сознания. Вопреки Штерну должно признать, что дети очень рано усваивают внутреннюю связь между «проступком» и «наказанием». Конечно, работа совести, сознание «греха» оформляется благодаря социально-психическому давлению (образующему сущность всякого «наказания»), но это давление не создает работу совести, а лишь ее оформляет. Сам Штерн, борясь с телесными наказаниями, столь еще распространенными в немецкой педагогике, подчеркивает, что дети не нуждаются в грубом физическом воздействии, ибо они чувствительны и к более тонкому воздействию<sup>19</sup>. Это верно, но эта общая чувствительность и есть не что иное, как выражение слагающейся перед душой ребенка общей— неясной, неопределенной и все же открытой уже — моральной перспективы. Дитя очень рано чувствительно и к внефизическому воздействию, и это свидетельствует о моральной чувствительности его, о способности усваивать в воздействии на него моральную сторону. Достаточно сравнить нормальных детей с морально-тупыми, чтобы согласиться с тем, что усвоение морального смысла наказания не есть дело интеллекта, а опирается на ту особую работу, оформленные итоги которой знакомы нам, как сознание «греха».



Моральное сознание ребенка сначала выступает лишь в форме непосредственных оценок чувства, — но именно этот моральный опыт делает дитя способным не просто усваивать правила жизни и заветы социальной традиции. Для ребенка оживает моральная сторона в том,

--

<sup>18</sup> S t e r n. Psychologie der fruhen Kindheit. S. 338—343.

<sup>19</sup> I b i d. S. 338.

164

что несет ему социальная традиция, что несет его жизненный опыт: самые формы отношений, самые пути действований подсказываются ему традицией, указаниями старших, и в этом смысле моральная жизнь ребенка носит гетерономный характер, но без работы моральных чувств все это не имело бы морального смысла для ребенка. Это необходимо уяснить себе, чтобы понять истинный смысл детской моральной жизни. Она имеет гетерономный характер, т. е. определяется в своем содержании и даже в своей санкции всем тем, что лежит вне личности ребенка — традицией, нравами, авторитетом взрослых. Но дитя не просто делает то, что предписывает ему традиция, авторитет родителей: дитя «усваивает», т. е. делает своим содержание морали, господствующей в жизни. Нужна ли мораль, каково должно быть построение ее, — все эти вопросы совершенно чужды сознанию ребенка, но в то, что он принимает и усваивает, он вносит одушевление и искренность; с помощью чужих идей он в себе выпрямляет и выявляет моральные силы свои, — и это одушевление идущего от других людей морального содержания, это понимание его как морального было бы невозможно, если бы в душе детской не было собственного морального материала, глухого, неясного, но вводящего дитя в мир моральных отношений. Моральная перспектива открывается для ребенка через ту моральную работу, которая связана с непосредственными оценками в его чувствах. И здесь повторяется то общее положение, которое не раз приходится повторять при анализе детского сознания: проективный материал не создает психическую функцию, но впервые ее оформляет, придает ей впервые определенное содержание.

Развитие морального сознания неизбежно идет в том направлении, что собственный моральный опыт приобретает для ребенка все большее значение и вытесняет гетерономную мораль. Уже во втором детстве начинается частичное сопротивление тому, чего требует традиция и авторитет взрослых, — и часто к концу второго детства, но нередко и в начале отрочества, начинается яркий период а н о м н о й морали: для подростка нет никакой системы, никакого

устойчивого «закона», он следует порывам чувств и желаний, доверяет только собственному опыту, систематически и сознательно отвергает всякую попытку принудить его к чему-либо. Медленно подросток или юноша подходят, наконец, к «автономной» стадии, когда моральное сознание ищет формы разумности и находит закон в глубине самого себя.

Раннее детство, конечно, всецело еще заполнено гетерономной моралью— содержание морального сознания определяется влиянием среды, отдельных людей, всей совокупностью традиции. Однако, если содержание этических представлений взято извне, то установка на моральный смысл этих представлений есть выражение собственного морального творчества ребенка, есть свидетельство его вхождения в этическую жизнь. Как в усвоении языка дитя сначала говорит лишь то и так, как и что слышит вокруг себя, а потом язык становится средством выражения собственной мысли ребенка, так в росте его морального сознания дитя должно пройти стадию пользования готовыми

165

формами морального мышления, чтобы, овладеть ими, перейти к самостоятельным этическим размышлениям.

Если моральное созревание идет нормально, то уже в течение раннего детства можно встретить у ребенка чувство долга. С одной стороны, это чувство является выражением внутренней последовательности, логичности: если дитя, например, начало какую-нибудь работу, которая потом не нравится, оно обычно продолжает ее до конца, словно как бы думает: не нужно было начинать, но раз начал, нужно кончить. То, что укрепляет такую внутреннюю последовательность, постепенно развивает чувство «долга» — прежде всего в отношении к своим собственным затеям и планам. Если бы применить сюда известную терминологию Канта, то можно было бы сказать, что в ребенке первоначально выступает не категорическая, а гипотетическая императивность... Другим корнем чувства долга является борьба, выступающая у ребенка тоже сравнительно рано, между глубокими и поверхностными, устойчивыми и случайными стремлениями. Дитя рано знакомится с такими конфликтами — Штерн наблюдал их уже в конце второго года; дитя на своих ошибках, на горьком своем опыте начинает понимать ценность устойчивых и глубоких стремлений сравнительно с случайными и поверхностными. Необходимо только, чтобы мы, взрослые содействовали тому, чтобы возникающее чувство долга имело внутренний, а не внешний характер. К сожалению, обыкновенно взаимодействие с социальной средой способствует скорее развитию чисто внешнего понимания «долга».

От моральных чувств ребенка перейдем к изучению морального мышления его. — Вначале дитя просто повторяет то, что слышит вокруг себя; его моральные суждения воспроизводят суждения окружающей среды. Дитя дышит тем воздухом, который окружает его, вбирает в себя то, что находит вокруг себя. Но надо иметь в виду, что этическая фразеология европейских народов — одно, а этическая действительность у них — другое. Мы живем возвышенными идеями Евангелия; даже религия гуманистического атеизма в своих этических требованиях стоит на той же высоте. Можно было бы сказать, что своим сердцем мы связаны с Евангелием, но в своей жизни мы не только далеки от него, но живем даже так, как если бы исповедовали убеждения, противоположные Евангелию. Мы сами, таким образом, вносим в детскую душу страшный этический дуализм, дуализм убеждений и дел, — и дитя, конечно, неизбежно проникается этим. Оно сначала усваивает наши слова и вносит в них весь жар юной души, весь энтузиазм чистого сердца, — но оно учится жизни по нашей жизни и естественно следует в своей жизни не нашим словам, а нашим делам. Если в жизни нашей так много лжи, удивительно ли, что и дети становятся способны ко лжи? Конечно, моральный дуализм имеет у ребенка иной характер, чем у нас — он является невинным, простодушным и наивным. Наша моральная атмосфера ядовита для ребенка, но дитя не сознает этого, а просто подражает нам со всей своей непосредственностью. Дитя, с одной стороны, усваивает наши слова, проникается теми началами, которые заключены в этих словах, а с другой стороны, его

166

собственная жизнь, наблюдения над окружающими людьми формируют у него собственные моральные убеждения, собственные моральные понятия. Мы не должны удивляться тому, что эти собственные моральные понятия детей оказываются узкими и грубыми. Нет никакого противоречия, если дитя в этих собственных понятиях расходится с теми высокими идеями, которые оно же «исповедует» — здесь просто на лицо два разных слоя в моральном мышлении. Одни убеждения имеют общий и, можно сказать, внежизненный характер (ибо таковыми они оказываются и в нашей жизни), другие имеют конкретный и реальный характер. Не следует забывать о слабости абстрактного мышления у детей: для детского интеллекта не всегда легко от общей идеи перейти к ее воплощениям в частных фактах, от частных фактов — к общей идее. Чаще всего сознание общего и сознание частного оказываются двумя видами сознания, не связанными между собой. Дитя может знать общее грамматическое правило и делать ошибки в диктовке, ибо не догадывается, что

это и есть как раз пример на приложение этого правила. Точно так же общие и конкретные моральные убеждения живут в детском сознании как два вида убеждений, не связанных между собой. Общее и конкретное существуют отдельно и независимо одно от другого — что и является характерным симптомом слабости абстрактного мышления. Придет свое время, когда функция абстракции разовьется — и тогда можно говорить о противоречиях между двумя слоями моральных взглядов; дитя само находит (уже во втором детстве) эти противоречия и мучительно переживает их. На этой именно почве закрепляется лицемерие, как разрешение этических конфликтов: дитя просто живет двойной жизнью — для себя одной, для других другой. Другие дети просто отбрасывают неудобную этическую фразеологию, идут путем этического скептицизма. Чаще всего, однако, находим мы у детей психологию компромисса: дитя верует в общую идею, не отрекается от нее, но в то же время, вслед за взрослыми, в жизни следует не этой идее, а какому-нибудь маленькому, но житейски удобному правилу. Это не есть психология лицемерия, а тот мелкий, пигмейский дуализм, мертвящее дыхание которого чувствуем мы всюду: тут нет никакой маскировки, а просто психология компромисса, снисходительное отношение к своим и чужим поступкам, частое тяготение к благоразумию — этой типической системе компромисса. Печать доброты и благодушия, снисходительности и ничтожности лежит неизбежно на всей этой психологии, столь далекой от единства, цельности, внутренней законченности.

Надо признать, что условия морального созревания наших детей очень тяжелы. Спенсер справедливо говорил, что личность не может морально развиваться, если общество, ее окружающее, морально застыло: низкий моральный уровень социальной среды создает величайшие препятствия для индивидуального морального процесса. Этот процесс связан с непрерывным взаимодействием с окружающей средой — и пока наше общество полно глубоких моральных и социальных противоречий, для наших детей необычайно труден путь цельного этического развития.

167

Некоторые психологи считали возможным путем анкеты выяснить моральные взгляды и идеалы детей — по их ответам на вопросы, «чем вы хотите быть» и «почему». То, что дает подобная анкета, конечно, не может быть названо изучением детских идеалов: моральное сознание детей, конечно, сложнее, чем это здесь предполагается<sup>20</sup>. То, что дают нам анкеты приведенного типа, вскрывает понимание жизни у детей, их замыслы, планы, вообще один слой их

моральных понятий — то, что дети выводят из своего опыта. Но, конечно, в этом же детском моральном опыте есть и нечто иное, что ими еще не осознается, что не может быть сформировано, хотя оно и окрашивает внутренний мир ребенка. Поэтому думать, что в ответах детей мы глядим в глубину морального сознания детей, конечно, невозможно.

Что дают результаты анкет указанного выше типа? Прежде всего эти анкеты отчетливо показали влияние окружающей обстановки на понимание жизни. В первой фазе (до 5—6 лет) дети хотят быть тем, кого они видят вокруг себя — мальчики хотят быть инженерами, врачами, учителями, офицерами и т. д., девочки хотят быть хозяйками, матерями, учительницами и т. п. По мере того как дитя начинает знакомиться с историей, перед ним выступают образы различных героев — и дитя невольно начинает поклоняться этим образам. Один мой племянник 5 лет говаривал: «я буду царем — хотя это еще не наверно»... От обычной жизни моральное сознание детей возвышается, таким образом, в сферу героического — и это является в высшей степени важным симптомом внутренней работы в моральном сознании — именно перехода от эмпирического мира к идее, от обычного к идеальному. Этот переход осуществляется там, в темной глубине души, дитя ясно не сознает его, но все же дитя в своем моральном сознании отрывается от того, что его окружает. — Во всяком случае, при оценке анкет о детских «идеалах» необходимо иметь в виду, что в них мы имеем дело с результатами внутреннего морального процесса, с симптомами его — но не больше. Самый переход сознания к героическому и идеальному, отрыв от эмпирического, окружающего здесь, конечно, не вскрывается.

Скажем еще несколько слов о моральной активности детей. Надо, конечно, различать между «нравами», как совокупностью принятых форм общения, образующих тот уровень, ниже которого не должен спускаться член общества, — и моральной активностью как таковой. Дитя усваивает те формы поведения, какие оно замечает вокруг себя — оно подражает окружающим людям, одним подчиняется, другими само повелевает и т. д. Уже к 4-му году жизни можно заметить у детей усвоение разного рода обычаев, разных форм социальных отношений — внимания к взрослым, учтивости, любезности и т. д. Во всем этом нет еще моральной активности, т. е. нет того регулирования активности моральным сознанием, которое образует сущность моральной активности. Надо иметь, впрочем, в виду, что и у нас, взрослых, моральная активность в истинном смысле слова занимает мало места: многое мы делаем в силу привычки, в соответствии с принятыми в нашей среде

---

<sup>20</sup> Общий обзор этих исследований см. у Меймана (M e u m a n n — Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Padagogik. Bd. I. 2-е изд. S. 620—629).

168

обычаями, а не во имя моральных начал. Быть может, у детей моральная активность занимает даже больше места, чем у нас, взрослых, так как дитя непосредственнее, экспансивнее. Можно, конечно, упрекать дитя в моральном импрессионизме, но самая моральная установка, быть может, чаще определяет активность у детей, чем у нас. Власть моральных настроений, случайных, нетерпеливых, быстрых кладет печать непосредственности на всю детскую активность, — в этом смысле детство может быть названо золотой порой эмоциональной моральной активности. В детях нередко встречаем мы воплощение шиллеровской «прекрасной нравственности» (Schöne Sittlichkeit). Роль моральных идей в активности детской значительно слабее, — и если дитя слишком рано начнет рационализировать свое поведение, получается тягостный тип резонера.

В полной связи со слабым участием моральных идей в активности ребенка (но ярким участием моральных эмоций) стоит слабое развитие волевой моральной активности. Дело в том, что из двух функций воли — регуляции движений и задержки их — особенное значение в моральном развитии имеет как раз умение задерживать движения. То, что мы называем самообладанием, как раз и обозначает эту силу задержки движений под влиянием моральных начал: самообладание может быть и неморальным, но в моральном развитии самообладание является одной из самых важных сил. Как раз у детей волевая сфера развивается очень слабо в сторону задержек: в этом нет беды, так как слишком раннее развитие задержек могло бы иметь самое фатальное влияние на личность ребенка, могло бы затормозить тот процесс раскрытия сил, для которого и нужно собственно детство. Но все же надо признать, что моральная активность детей имеет не волевой, а эмоциональный характер.

На этом мы можем закончить изучение морального процесса в душе ребенка и обратиться к изучению его эстетической жизни.

## ГЛАВА X.

*Эстетическая жизнь ребенка; общие ее черты. Эстетические чувства; эстетическое творчество. Рисование, его постепенное развитие. Сказки. Мифологизм детского мышления. Сказка и миф. Сказочное творчество детей. Работа фантазии и сказки.*

При анализе эстетической жизни ребенка мы должны иметь в виду то же, что легло в основу характеристики моральной сферы у ребенка — именно, что

эстетическая сфера есть форма жизни, определяемая особой установкой. Она захватывает и чувства, и интеллект, и активность, и это значит, что мы имеем здесь дело с целостной сферой, с особым типом мироотношения. Как мы, взрослые, так и дети эстетически живут — прежде всего в своем эстетическом опыте, в восприятии прекрасного, в живом энтузиазме, который загорается от этих встреч с прекрасным, в слиянии с ним. Но эстетические переживания вызывают затем сложную психическую работу, сохраняющую эту определенность эстетическим опытом: они вызывают, с одной стороны, эстетическое мышление, с другой стороны, эстетическое творчество. Если, говоря о моральной сфере у ребенка, мы должны были отметить сравнительно слабое эмпирическое проявление морального созревания, которому по существу должно отвести чрезвычайно важное место в духовном развитии ребенка, — то в отношении к эстетической жизни ребенка мы не видим ни необходимости, ни возможности строить понятие скрытой эстетической жизни. Такое понятие психологически было бы очень трудно конструировать, но в этом нет и надобности, ибо то, что мы находим в эмпирическом развитии личности в данном направлении, так богато и разнообразно, так настойчиво и глубоко, что нет необходимости искать еще скрытой эстетической жизни в ребенке. Детство, можно сказать, насыщено эстетическими переживаниями, порывами к эстетическому творчеству, оно как бы окрашено эстетической радостью, восторгами, доходящими до экстаза. Правда, у детей слабо развито эстетическое мышление — и это кладет яркую печать на своеобразие детской эстетической жизни; не без связи с этим стоит чрезвычайная широта эстетического опыта у детей. Все в мире — и большое и малое, и мертвое и живое, и звезды и небо, и земля и люди — все, все восхищает дитя, влечет его к себе, все наполняет его радостным волнением, все нравится ему без всякой мысли о возможном его использовании, без всякого пустого резонанса. Можно поэтому даже утверждать, что отношение ребенка к миру (беря лишь то, что да-

170

ет эмпирическая сторона личности) носит по преимуществу эстетический характер: эстетическая установка доминирует в детской душе. Конечно, тут есть глубокая связь с тем, что детство по преимуществу заполнено играми, т. е. деятельностью, сознаваемая цель которой заключается в самом процессе деятельности, свободной от власти необходимости — свободной и в субъекте игры и в ее объекте. Психология игры не только близка, но, можно сказать, идентична психологии эстетической жизни, — и это как бы укрепляет

высказанную выше мысль о том, что в детстве доминирует эстетическое отношение к миру. Обаяние и неповторимая грация детства не объясняются ли этим преимущественным развитием эстетических сил в душе ребенка? Слабый еще интеллект не вносит трезвого и критического отношения к действительности; моральная жизнь еще не вносит в душу того сурового и трудового настроения, которое она будет вносить позднее. Радостно и свободно глядит дитя на мир, не думая извлекать из него пользы, не превращая его в «проблему», загадку, — а прежде всего и больше всего любясь им, радуясь тому прекрасному, что в нем находит.

Эстетическая жизнь ребенка замечательна своим универсализмом — и этим наиболее отлична она от эстетической жизни взрослых: все прекрасное, в какой бы ни было оно форме, привлекает и увлекает дитя. Дитя любит и музыку, и сказку, и рисование, и лепку, и танцы, и сценические представления. Ребенку совершенно чужда черта, столь часто встречающаяся у взрослых: дитя не знает нашего сосредоточения на одном—двух видах искусства — оно любит все виды искусства. Среди нас, взрослых, не так мало людей, которые поклоняются прекрасному, когда оно предстает лишь в определенной форме — одни любят поэзию и равнодушны к музыке, к живописи, другие любят живопись, скульптуру, но не любят поэзии и т. д. Дитя же любит все прекрасное — и эта универсальность эстетических интересов ребенка находит полное свое выражение в универсальности эстетической активности у детей: дитя любит и рисовать, и петь, и лепить, и слушать сказки, играть на всех инструментах и танцевать. Ничто прекрасное не оставляет дитя равнодушным... Созревая, становясь взрослыми, мы теряем эту универсальность, нередко эстетическая жизнь в нас совсем замирает и тускнеет. — Другая, в высшей степени характерная черта детской эстетической жизни заключается в творческом ее характере: дитя никогда не может ограничиться эстетическим восприятием, как это сплошь и рядом мы наблюдаем у взрослых, — дитя неизменно стремится к творчеству, пользуясь всеми доступными ему средствами. Не один Айвазовский чертил углем, будучи мальчиком, на заборах... Если вы оставите у себя на столе карандаш, можете быть уверены, что дитя им воспользуется, чтобы разрисовать все, что возможно. Раскрытый рояль влечет к себе дитя так же, как краски или какой-либо иной материала для творчества: дитя словно пользуется всяким поводом, чтобы творить, творческая энергия как бы ищет своего выхода.

Из сказанного ясно чрезвычайное богатство у ребенка эстетических чувств. Можно, конечно, характеризовать эти чувства как поверхност-



ные и даже грубые, так как детский вкус настолько неприхотлив, что дитя находит наслаждение там, где мы никак не можем эстетически настроиться; дитя не замечает того, что нам бросается в глаза, что нас отталкивает. Изощренный эстетический вкус, нередко некоторая пресыщенность эстетическими переживаниями ведет у нас, взрослых, к тому, что мы предъявляем к прекрасному очень высокие требования, что нас раздражает и коробит малейшая ошибка, дисгармония, незаконченность. Мы вносим в свое восприятие и момент разумности — мы ищем тех впечатлений, которые не слабеют, не рассеиваются при их идейной переработке. Дитя же не ищет художественной законченности и за ничтожную долю прекрасного охотно прощает то безобразное, к которому оно приросло. Дитя не размышляет над тем, что ему нравится, а просто им любит — оно непосредственно уходит в свое любование, и всякие комментарии взрослых больше мешают, чем помогают ребенку. Селли рассказывает о дитяти, которое просило мать не объяснять картинок, так как «без этого ему понятнее». Это необыкновенно типично для детского эстетического восприятия. Непосредственное любование само по себе ясно, законченно и не нуждается ни в каком психическом дополнении — оно говорит детскому сердцу, пробуждает в нем радость и восторг. Работа интеллекта здесь просто не нужна — в полную противоположность нам, взрослым, не могущим остановиться на стадии непосредственного любования и нуждающимся в том, чтобы «выразить» это переживание в словах, «осмыслить» его. Детям чуждо это нередко суетное и фальшивое желание — они любят эстетическую жизнь без потребности о ней говорить.

Расцвет эстетических переживаний у ребенка мы находим после третьего года, — и чем дальше идет развитие ребенка, тем ярче и сильнее выступает в нем эстетическая жизнь. Хотя нам мало доступен внутренний мир ребенка в течение раннего детства, но для нас бесспорно, что дитя любит и людей и природу, — и все его отношение к людям и к миру окрашено эстетическими переживаниями. Во всем этом сказывается «власть момента», о которой нам уже приходилось говорить; печать импрессионизма лежит на эстетических движениях ребенка, которые как бы проходят сквозь душу ребенка, не оставляя глубокого и действенного следа. Поэтому эстетические движения в детской душе не имеют того продуктивного влияния, какое они имеют у взрослых, но вместе с тем роль эстетических движений в духовном созревании очень велика: ничто не делает нас человеком в такой степени, ничто не вводит нас так в духовную жизнь, в творческие задачи и перспективы, открытые перед человечеством, как эстетические переживания, потому что в них мы не ищем

никаких материальных, внешних благ, полны внутренней и чистой радости, свободны от всякого утилитаризма.

Эволюция эстетических переживаний в течение детства заключается в том, что они охватывают все большую сферу, что объем их все ширится. Мир как бы цветет перед детьми, словно живут они в вечную весну; это постепенное преобразование мира зависит, конечно, от внутреннего расцвета эстетических движений в душе ребенка. «Эстетизация» действительности, расширение эстетического подхода к ней, спо-

172

собность во все вносить эстетическую точку зрения — все это, конечно, связано с внутренним ростом эстетической жизни в душе ребенка. К сожалению, однако, когда эстетическая установка достигает того, что охватит всю действительность, когда эстетические движения станут могучими и властными, когда душа детская начнет постепенно овладевать этими движениями, — тогда медленно, под влиянием разных причин, эстетическая жизнь начинает увядать у детей. Но при нормальных условиях дети все же переживают период полного расцвета и все охватывающей силы эстетических движений в душе.

Штерн полагает<sup>1</sup>, что в течение раннего детства дитя собственно не знает настоящих эстетических переживаний, так как не форма, а содержание влекут к себе детскую душу. Не отрицая наличия в детской душе эстетических переживаний, Штерн считает, что они никогда не выступают в своей чистоте, никогда не бывают изолированы, но как бы спаяны с другими переживаниями: «большею частью дитя желает того, что ему нравится». — Хотя «внеэстетические» моменты действительно занимают не малое место в эстетических движениях ребенка, но с общим положением Штерна, основанным на этом факте, совершенно невозможно согласиться. Не входя в подробности, которые могли бы завести нас слишком далеко, должен только указать, что никоим образом невозможно примкнуть к (очень, правда, распространенному) взгляду, что эстетические переживания направлены только на форму, а не на содержание. То понимание эстетических переживаний, которое видит их сущность в «изоляции» (Гаман), в «Willenslosigkeit» (Фоль-кельт), тоже не может быть удержано. Здесь не место входить в анализ этого вопроса; мы касаемся его лишь для того, чтобы показать, что положение Штерна о недоступности детям настоящих эстетических переживаний связано с такими предпосылками о природе эстетических переживаний, которые не могут быть, с нашей точки зрения, удержаны. Эстетический объект вообще никогда не действует одной своей формой, но всегда действует и своим «содержанием»

(хотя последнее понятие требует более глубокого определения), точнее говоря — эстетический объект действует органическим синтезом формы и содержания. Как раз дети стоят перед меньшей опасностью устранения целостного эстетического переживания под влиянием содержания как такового: именно взрослые необыкновенно часто грешат этим, просто не подымаясь до высот эстетического созерцания. «Понимание» содержания психологически нередко затрудняет формирование эстетических переживаний у взрослых — это особенно ясно в отношении к поэзии, — искусству, наиболее трудному для эстетического восприятия благодаря «понятности» его содержания. Дети, наоборот, слабо реагируют на содержание, плохо понимают содержание как таковое и, наоборот, необычайно чувствительны к малейшей дозе прекрасного. Чисто эстетические и внеэстетические моменты входят у детей в связь, не разрушающую общего эстетического впечатления; не следует при этом забывать черты, уже отмеченной — нетребовательности детской, снисходительного отношения к отсутствию законченности и эстетической целью-

--

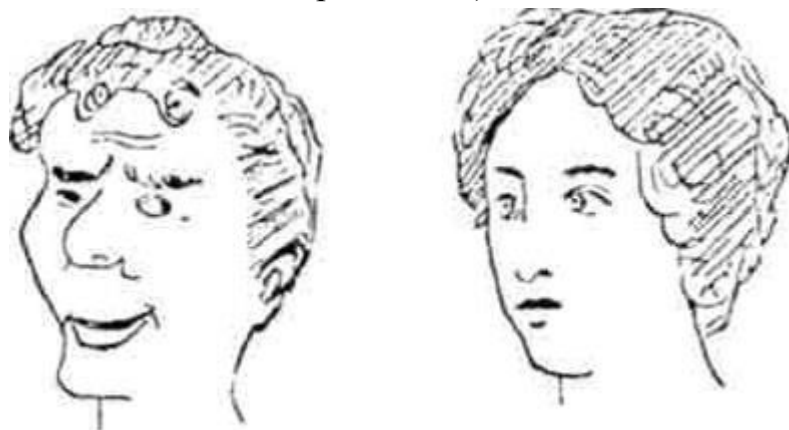
<sup>1</sup> S t e r n — Psych, d. fr. Kindheit. S. 309.

173

сти. Тот же Штерн, в главе, посвященной восприятию картин у детей, справедливо отмечает, что чистое созерцание является для ребенка «состоянием, которое лишь постепенно развивается в нем»<sup>2</sup>. Тут же Штерн отмечает, что чисто рецептивное созерцание является неотделимым пока моментом в развитии действия, связанного с созерцанием: созерцание переходит в действие<sup>3</sup>. С другой стороны, сам Штерн цитирует наблюдения Эрлиха<sup>4</sup>, согласно которым чисто эстетические оценки можно найти у ребенка уже к 3<sup>1</sup>/<sub>2</sub> годам. Селли, считающий, что любовь к цветам раньше других переживаний даст чисто эстетическое наслаждение и может привести к выделению эстетических переживаний, относит это явление к 4 годам.

Быть может, то недоразумение, которое мы встречаем здесь у Штерна, связано и с тем, что он не различает ясно в эстетическом переживании момент восприятия и оценки от момента мышления: ведь в то самое время, когда дитя так богато эстетическими переживаниями, когда все восхищает и радует его, вызывает эстетическое настроение, — вкус и эстетическое мышление ребенка развиты очень слабо. Иногда просто кажется даже, что дитя ищет только повода для того, чтобы пережить эстетические чувства: объект, как таковой, имеет здесь небольшое значение. Вот почему нам не раз кажется странным, что

дети с восторгом относятся к тому, в чем, по-видимому, нет никаких признаков прекрасного. Очень любопытно, что, согласно наблюдениям Бине, дитя только в 6 лет легко распознает различие между прекрасным и безобразным (см. рисунки б, 7,8, которые предлагаются детям; дети должны ответить на вопрос «что тебе больше нравится?»).



*Рис. 6.*

Для оценки эстетических восприятий детей любопытно и другое испытание по Бине: детям показывают снимки, в которых не хватает какой-либо части лица, и спрашивают: «чего здесь не хватает?» (рис. 9). Дети обыкновенно лишь в 7 лет дают правильные ответы.

Ничто не свидетельствует с такой яркостью об огромном развитии

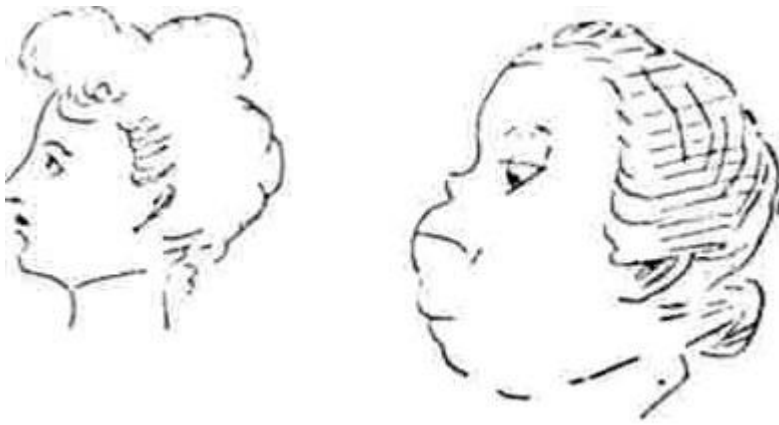
--

<sup>2</sup>Stern-Op. cit. S. 117.

<sup>3</sup> См. примеры внеэстетических моментов в эстетическом переживании детей у Селли.

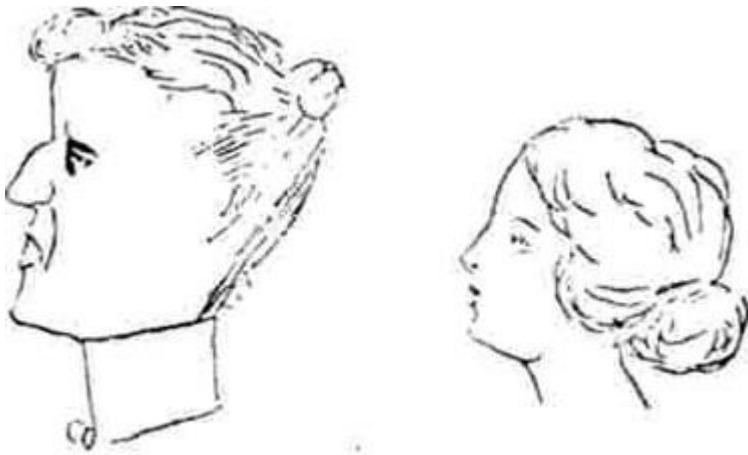
<sup>4</sup> E h r l i c h — Vom Erwachen des aesthetischen Hmpfindens.

эстетической жизни у детей, как их богатое воображение, которое, как мы знаем, является органом эмоциональной сферы. Детское воображение имеет ясно выраженный художественный характер, художественную цель; всюду, где только может проявиться деятельность воображения, оно вносит этот эстетический момент. С полной ясностью выступит это перед нами, если мы обратимся к эстетическому творчеству у детей.



*Рис. 7.*

Отметим прежде всего чрезвычайное развитие у детей стремления к драматизации любого сюжета: всякий рассказ, сказку, стихотворение дитя стремится драматизировать. Детские игры — мы



*Рис. 8.*

уже говорили об этом — являются ничем иным, как драматизацией какой-либо фабулы: дети играют «в человека» или «в животных», драматически представляя какой-либо эпизод из их жизни. Иные игры являются настоящими сценическими представлениями, которые дети готовы повторять много раз: со своей стороны они с неослабевающим восхищением глядят на сценические представления взрослых, доступные им.

В изучении детского творчества до сих пор наибольшие успехи сделаны в изучении рисования, лепки и поэзии: эти три формы творчества особенно привлекательны для детей и легко им доступны.

175

Что касается рисования, как формы творчества, то оно в настоящее время изучено с наибольшей полнотой. Лучшее изложение современного состояния этого вопроса дает Б ю л е р в своей книге — Die

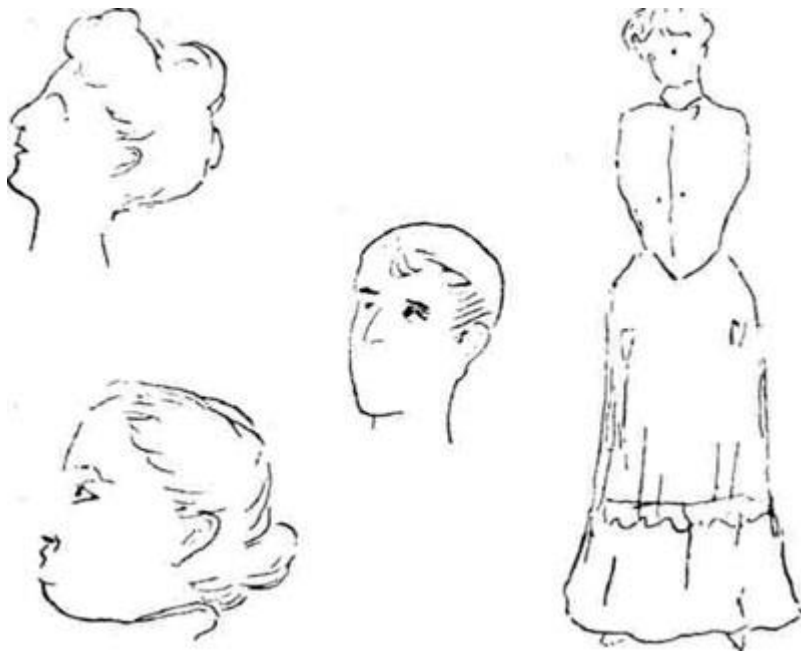


Рис. 9.

geistige Entwicklung des Kindes; там же читатель может найти и библиографию вопроса. Изучение детских рисунков началось всего 35 лет тому назад, когда Riccì выпустил (1887 г.) свою книгу — *L'arte dei bambini*. Из огромной литературы, появившейся после этого, укажу лишь на книгу Селли, посвященную психологии детства (в ней вся десятая глава посвящена изучению детских рисунков), большое исследование Кершенштейнера — *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*. 1905 (есть русский перевод I части), исследование Левинштейна — *Kinderzeichnungen bis zum 14 Lebensjahre*. 1905. Несмотря, однако, на большую литературу, появившуюся за все это время, нельзя не признать, что мы все еще находимся на пороге изучения проблем, которые здесь выступают перед нами.

Есть любопытная и до конца еще не понятая аналогия между развитием языка и развитием рисования. Мы знаем уже, что вначале одно слово является носителем целого предложения, так что всякое слово, в полноте его этимологических изменений, является уже продуктом

синтаксического развития, а не его исходной точкой. Вначале нет собственно отдельных слов в том смысле, как они существуют в развитом языке: ибо процесс развития идет не от слова к предложению, а от предложения к слову. Это положение с особой убедительностью развил Вундт в своей книге — *Volkerpsychologie* (В. I и II). В полной аналогии с этим мы должны сказать, что детский рисунок развивается не от отдельных элементов, но от того целого, которое дитя хочет передать в своем рисунке: развитие отдельных частей,

внимание к отдельным чертам и отделка их — все это уже новые задачи, вырастающие на основе неудовлетворенности первоначальным рисунком.

Первые пробы рисования — это настоящее «маранье», «каракули»: дитя «играет» карандашом по бумаге, выводит какие-то линии — и уже это его радует; дитя привлекает здесь в сущности то же, что составляет основу в радости всякого, самого высокого и зрелого творчества: из движений карандашом «что-то выходит», объективируется, создается. Создание линии — без связи, без «рисунка», в хаосе и нагромождении — волнует и влечет к себе дитя, — и здесь залагаются, оформляются основы творческой психологии, ибо суть и ценность всякого творчества — в переходе за грань «переживаний», в создании объективного, как бы отделяющегося от творца бытия, всем доступного, для всех открытого. Еще линии не становятся материалом для «изображения», изобразительная сила и функции линий еще не предчувствуется, а так же как первые пробы пения, извлечения звуков из инструмента, так и эти каракули радуют появлением нового бытия, отделяющегося от ребенка, застывающего, приобретающего таинственно самостоятельность. Творить бытие, вызывать его к жизни, накапливая, нагромождая линии одна за другой — вот что влечет к себе дитя в этой стадии; она вся еще «до-эстетическая», как, пожалуй, и значительная часть настоящего детского рисования — «до-эстетическая», ибо нет еще эстетической задачи, как таковой. Однако вспомним, что природа является высочайшим объектом эстетического восхищения — при отсутствии в ней сознательного движения к эстетической цели; так начатки и первые ступени всякого творчества уже заключают в себе тайну прекрасного, содержат его силу, ибо входит здесь всюду магическая сила фантазии. Если даже в зрелом искусстве время от времени появляются фазы, когда новые сочетания красок, тонов, слов радуют сами по себе, хотя бы и были лишены связующего и ритмизирующего начала, если набор слов, сочетания красок, тонов не только вбирают в себя эстетические искания чьи-либо, но и могут действовать эстетически на других (что с особенной ясностью видно именно в «простом», т. е. лишенном художественного смысла сочетании красок, звуков, слов), то у нас нет никакого основания заподозривать эстетическую функцию «маранья» для ребенка.

Случайно дитя, наблюдавшее и до того рисунки взрослых, видевшее, как из начертания линий тут же выходит «рисунок», — случайно и оно создает такой же «рисунок», осознавая затем изобразительную силу линии и овладевая постепенно этой силой. Этот шаг имеет такое же глубокое и могучее влияние на творческое развитие ребенка, как от-

крытие «значения» в словах. Слова «звучат», но они и «означают» — и дитя довольно рано входит в эту двойственную жизнь слов: в стадии лепета оно уже достигает того, что у него звучат звуки, однако оно еще ничего не обозначает своими звуками. Пока дитя овладеет звуковой «материей», оно еще не ищет в них путей для означения (хотя уже способно понимать слова других в их «значении») — дитя отдается чистому созиданию звукового бытия, поистине играет этим звуковым бытием. Нужно психически вырасти из этого элементарного творчества звуков, нужно настолько созреть, чтобы не удовлетворяться простым набором звуков — и тогда дитя переходит к настоящим словам. Аналогичный процесс находим мы и в развитии у ребенка рисования: маранье некоторое время заполняет дитя целиком, вполне его удовлетворяет, и, пока дитя не выросло из этой фазы, случайное открытие изобразительной функции линии нисколько его не выводит из этой фазы — дитя психически еще не созрело до этого. Но когда оно созреет, первая же случайная удача привязывает внимание ребенка именно к «образу», к «рисунку», к возможности с помощью линии «изобразить» человека, предмет. Тайна изображения долго не дается ребенку — а многие из нас и в зрелом возрасте не овладевают этой тайной, — но дети уже заглянули в эту тайну, уже стоят на ее пороге, и она их манит и влечет к себе. Графические формы медленно даются ребенку, развитие графического творчества сложнее и запутаннее, чем развитие словесного творчества. Если сравнивать эти две сферы — сферу слова и сферу графических форм, то уже в самом начале с полной ясностью выступает запаздывание графического развития у ребенка. Дитя понимает чужие слова очень рано — может быть, уже на третьем месяце жизни; уже к 9 месяцу жизни (иногда и раньше) оно иногда способно выговаривать отдельное слово, — между тем меньше схватывать формы, понимать картины начинается только на втором году жизни, а первые пробы графического творчества, первые пробы овладеть изобразительной функцией рисунка и выйти за пределы каракулей могут быть лишь на третьем году жизни (Scupin, Major). Замедленность в развитии графического творчества сказывается и в том, что, в то время, как начавши говорить, дитя с сравнительной легкостью овладевает самыми различными формами слов, — в графическом творчестве дети долго не выходят за пределы нескольких форм, которыми они овладели и которые они без конца варьируют.

Стадия «марания» не однообразна — в ней можно наметить несколько ступеней; если верить Кречу (K r e t s c h — *Rythmus und Form in der Kinderzeichnung*. 1917), в развитии каракулей можно наметить пять ступеней —

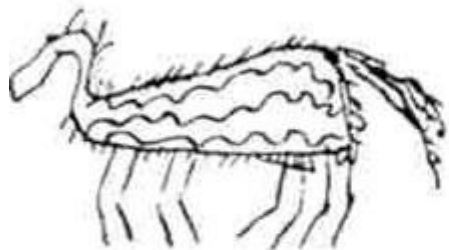


здесь как бы намечается впервые подход к изучению того, что Бюлер назвал «фонетикой» рисования.

«Марание» есть своеобразная моторная игра, точнее говоря, вид моторной игры (ибо лепет есть тоже вид моторной игры, но не с графическими, а артикуляционными движениями). Уже в этой стадии сказывается большая косность того материала, с которым дитя здесь играет: можно было бы сказать, что звуковой материал сравнительно с графиче-

178

ческим является более гибким. Это сказывается, между прочим, в том, что на графическом материале сильнее сказывается самоподражание, повторение предыдущих движений. Ни в одном искусстве (даже в дифференцированной, высшей форме) так не опасна власть самоподражания, как в искусстве рисунка; все, что можно эстетически извлечь из этого, извлекается началом ритма и симметрии, но и только. В словесном и музыкальном искусстве повторения, вариации не только не



*Рис. 10.*

*Рис. 11.*

мешают, но при умении становятся источником богатейших открытий: аналогия здесь — подлинно творческая сила; в искусстве же рисунка повторение опасно потому, что ведет к отвердению, к неподвижности формы, к стереотипу. В детском уже рисунке это застывание форм ясно выступает, как дефект, с которым, часто безуспешно, борются и дети, жалуясь на то, что у них все выходит «одно и то же». Единственный эстетический просвет здесь дается в использовании однообразных движений для орнамента, который развивается сначала именно из простого повторения тех же движений. Прежний взгляд на

развитие орнамента, который высказывали Grosse, K. Vonder Steinen и согласно которому орнамент развился из особой стилизации рисунка, должен быть оставлен. Помимо того, что можно найти орнамент среди первобытных народов, в их примитивном искусстве, и у народов, у которых не развилось изобразительного рисунка, то, что говорит в этом направлении психология детства, достаточно убедительно. Орнамент вырастает из игры линиями, диктуется простым повторением движений, которое эстетически используется и закрепляется. Бюлер сообщает<sup>5</sup> об одном мальчике, который из маранья прямо перешел к рисованию кругов и к орнаментам уже на

--

V u h l e r — Die geistige Entwicklung des Kindes. S. 275—276.

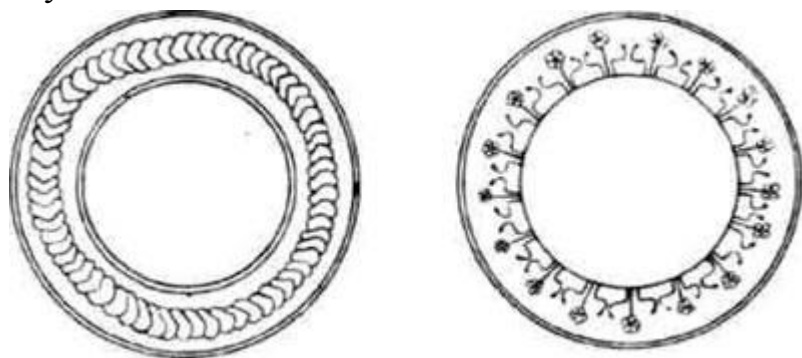
179

втором году жизни. Впрочем, обычно у детей орнамент является добавлением к рисунку, как бы своеобразным сближением рисунка с тем повторением линий, которое имеет место при марании. *Нарис. 10, 11 и 12* представлены сравнительно поздние пробы орнаментировок у детей школьного возраста (по Кершенштейнеру).

*Рис. 12.*

При переходе к изучению детских рисунков необходимо иметь в виду, что графическое творчество сравнительно долго стоит вне связи с выразительными движениями. В то время как голос с самого начала имеет выразительную функцию, что подчеркивается и усиливается тем социально-психическим резонансом, который он вызывает, графическое творчество и в своем генезисе не связано с выразительными движениями, и в своем развитии остается им чуждо. Развитие рисунка из маранья, из графической игры движется чутьем изобразительной силы рисунка, его способности давать образу, закреплять и объективировать формы. По мере того, как дитя овладевает теми или иными формами, они, конечно, становятся проводниками его мыслей, настроений, чувств, приобретают свое место в системе выразительных движений, но выразительная функция рисунка всегда слабее его изобразительной силы. Тупики новейшей живописи (кубизм, экспрессионизм, футуризм, кубофутуризм) не тем ли психологически и объясняются, что между выразительной и изобразительной функцией рисунка нет глубокой связи? Во всяком случае нельзя отрицать психологического формализма в детском рисунке: развитие творчества одушевляется здесь чувством формы прежде всего. Между прочим, здесь же лежит один из корней основной особенности детского рисунка — его символизма.

Обратимся к детским рисункам и отметим прежде всего, что главной темой в детских рисунках является человек. Хотя имеются известные исключения, но бесспорным является этот общий и существенный факт, стоящий в глубокой внутренней связи с тем, что и в играх дитя главным образом играет в человека. В развитии рисунка в данном направлении уже Селли отметил известную закономерность: по Селли, дитя от «неопределенного и бесформенного мارانья» переходит к ступени примитивного рисунка — схемы, а затем к ступени более искусной трактовки тех же сюжетов. Более точно и подробно изу-



180

чил процесс развития детских рисунков Кершенштейнер в своем знаменитом исследовании — *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*. По Кершенштейнеру, развитие рисунка (выключая «предфазу» каракулей) проходит четыре стадии — стадию чистой схемы, стадию смешанной схемы, стадию силуэтов или контуров и, наконец, стадию пластического изображения. Вот образцы первой стадии:

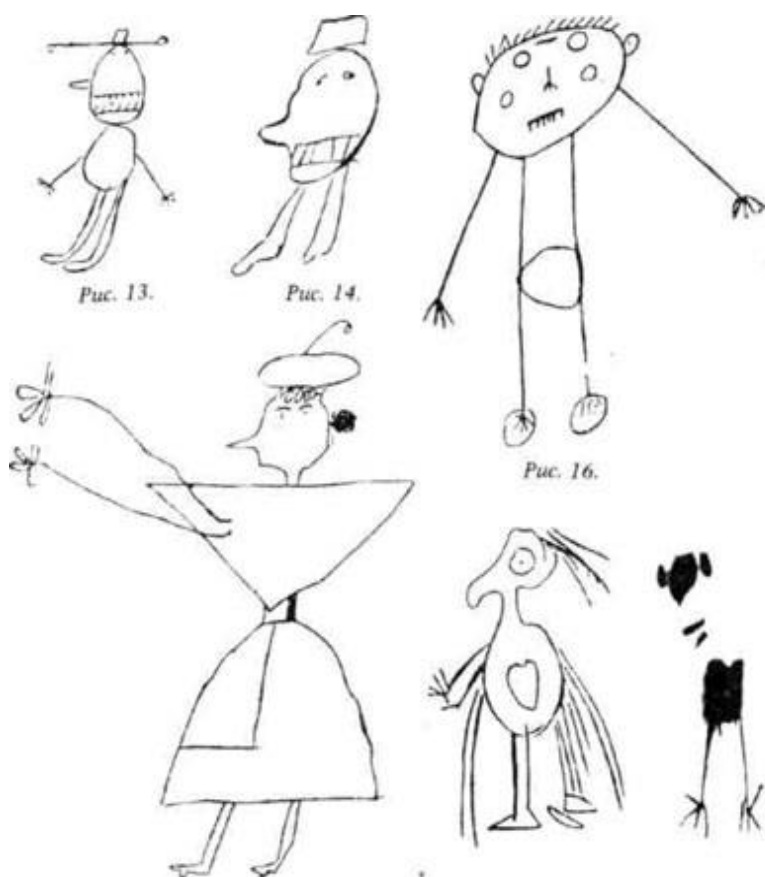


Рис. 15. Рис. 17. Рис. 18.

Эта стадия рисунка особенно поучительна для психолога: с полной ясностью выступает здесь то, что рисунок совсем не направляется образом, который имеется в душе (первые рисунки никогда не являются срисовыванием с натуры, а рисуются «на память»); рисунок, наоборот,

181

определяется тем, что дитя «знает», лучше сказать, «думает» о предмете<sup>6</sup>. Справедливо замечает по этому поводу Штерн, что это является одним из опровержений предрассудка, будто в основе духовного развития лежит сенсуальный, чувственный материал. Из изучения детских рисунков становится ясно, говорит Штерн, что «первоначально чувственный материал» (*das Anschauliche*) является символом того, что «имеется в виду», о чем думают (*das Gemeinte, das Gedachte*); только с большим трудом развивается постепенно способность выделять в созерцании вещей «данное нам»<sup>7</sup>. Уже Селли установил тезис, что «юный художник гораздо больше является символистом, чем натуралистом»; исследование Кершенштейнера, установив наличие схемы, как исходной фазы в развитии рисунка (выше которой не поднимаются иногда и взрослые!), дало блестящее подтверждение этого. Как пример влияния того, что дитя знает, укажем на *рис. 17*, где внутренний кружок должен

изображать сердце. На *рис. 38* мы видим такое же явление: невидная глазу луковица нарисована так, как если бы ее можно было видеть. Дитя вовсе не рисует того, что можно видеть: оно рисует то, что е с т ь, по его мнению. Этим объясняется наличие двух глаз при рисунках в профиль, точно просвечивающие сквозь одежду ноги, руки и т. д. Детская эстетика здесь даже сложнее, чем это представляется с первого взгляда<sup>8</sup>, — в этом отношении очень любопытно сравнить некоторые особенности детских рисунков с блужданиями новейшей живописи, конечно имеющими свою, хотя и одностороннюю, логику. Еще любопытная черта детских схематических рисунков, стоящая в теснейшей связи с символическим характером детского рисования, с влиянием в нем «знания» — я имею в виду своеобразное раздробление материала: расчленение материала, подлежащего рисованию (что имеет существеннейшее значение вообще в технике рисования и особенно в исканиях современной живописи), следует, по правильной формуле Бюлера, «порядку знания»: дитя знает о человеческом теле, что оно есть ряд частей с особыми названиями — и именно «номенклатурное расчленение» и ложится в основу схемы. Отсюда легко понять и другую характерную черту детских рисунков — пространственную разобщенность отдельных частей тела (*см. рис. 18*, взятый у Кершенштейнера) или беззаботность относительно того, как связаны отдельные части тела. Так, руки нередко растут из головы (*рис. 16*), из шеи; ноги прямо растут из головы... Рисуя профиль, дитя непременно приставит второй глаз (*см. рис. 19*).

Селли очень подробно и интересно показывает, как постепенно совершенствуется в схематическом рисунке рисование отдельных черт

--

<sup>6</sup> Рисунок определяется тем, что хорошо по-немецки выражается словом «Das Gemeinte».

<sup>7</sup> S t e g n — Psych, d. fruhen Kindheit. S. 230.

<sup>8</sup> См. особенно об этом у Бюлера, который очень широко и интересно разработал связанные с детскими рисунками проблемы.



Рис. 19.

(особенно любопытно это относительно рисования носа и зубов). Селли уверяет также, что уже в схематических рисунках можно говорить о «выразительной» стороне их, что в них можно видеть те или иные настроения детей. Керштейнер высказывается решительно против этого тезиса и, конечно, он прав — во всяком случае, когда всматриваешься в книге Селли в рисунки, в которых он видит выражение различных настроений, то никак нельзя в них усмотреть его<sup>9</sup>.



Рис. 20.



Рис. 21.



Рис. 22.

Следующей ступенью в развитии рисунка является стадия «смешанной схемы», в которой уже можно отметить первое приближение к реальности, изображаемой на рисунке. Примеры, характерные для данной стадии, —рис. 20, 21 и 22.

Рисунок здесь явно схематичен, однако ясно чувство формы человеческого тела, нет режущих несообразностей, не только глаз ребенка уже лучше видит, но и в создании рисунка есть большой художественный прогресс в смысле реализма — пока лишь, правда, формального. Вот почему Керштейнер характеризует эту ступень как смесь формального и схематического. Уже здесь более или менее соблюдается пропорция частей тела, — начало симметрии,

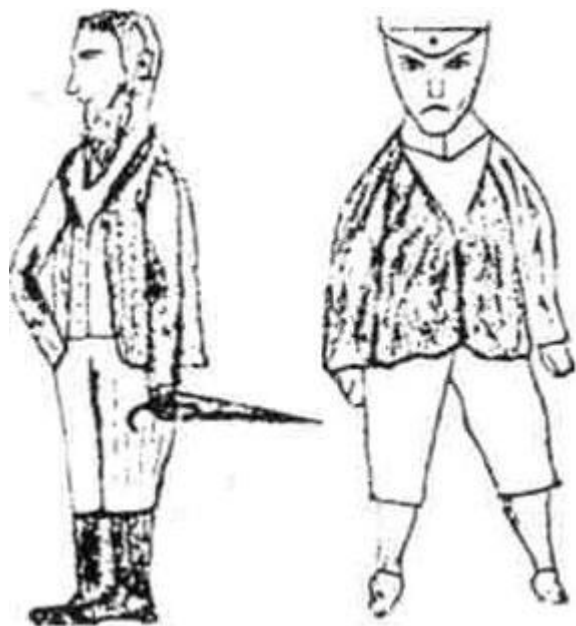
играющее поверхностную роль в чистой схеме, имеет более художественное выражение; во всем этом уже обнаруживается влияние оптических впечатлений на рисунок.

<sup>9</sup> Бюлер тоже высказывается против воззрения Селли. В u h l e г — Op. cit. S. 281.

183

Еще ярче чувство формы, умение графически передавать то, что усваивает глаз, сказывается на третьей ступени, где схема уже исчезает, ясно выступает контур или силуэт; когда к этому прибавляется умение передать глубину и перспективу, зарисовать пластичность предмета, его рельеф и даже изобразить движение, — мы имеем высшую, четвертую ступень.

Вот рисунки, отвечающие третьей ступени:



*Рис. 23.*

*Рис. 24.*

Примеры рисунков четвертой ступени — 25 и 26.



Рисуя человека, дитя прежде всего рисует его лицо, которое долго является главным предметом интереса — остальные части тела кое-как присоединяются к лицу, а иногда даже отсутствуют. Сначала дитя рисует лицо en face, затем уже рисует в профиль, еще не замечая того, что в профиль мы не видим двух глаз...

Приведем несколько цифр из исследования Кершенштейнера: хотя они относятся ко второму детству, однако очень хорошо освещают развитие художественного творчества у детей вообще.

Из обработки рисунков 4031 детей (1996 мальчиков и 2035 девочек) Кершенштейнер извлек следующие данные (относятся к изображению отца, матери и ребенка «по памяти», т. е. не с натуры):



Рис. 26

Классы	Мальчики				Девочки					
	Число учени-	В» Ступень			Число уче-	В% Ступень				
		I	II	III	IV	I	II	III	IV	
I	338	98	2	—	—	325	98	2	—	—
II	309	90	10	—	—	391	98	2	—	—
III	348	78	21	.	—	256	95	5	—	—



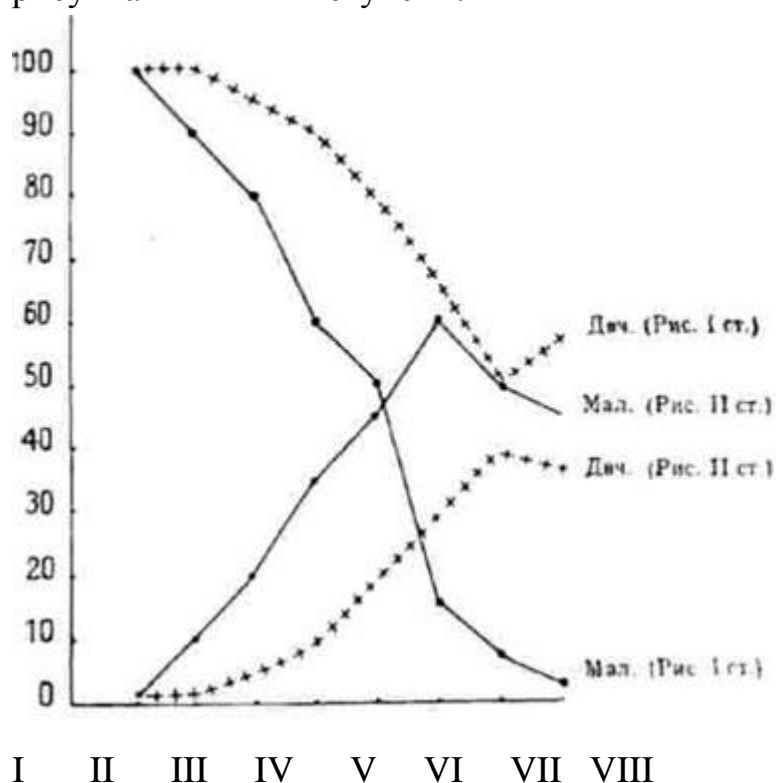
				1						
IV	299	59	36	5	—	344	87	11	2	—
V	237	48	46	6	—	222	79	19	2	—
VI	240	16	59	18	7	232	66	31	3	—
VII	130	7	52	28	13	183	52	38	7	3
VIII	95	3	44	32	21	82	57	35	8	—

Приведем рядом другую таблицу, касающуюся рисования с натуры:

Классы	Число учеников	Каракули	Мальчики					Число учеников	Каракули	Девочки			
			В %							В %			
			Ступень							Ступень			
			I	II	III	IV	V			I	II	III	IV
I	291	2	94	4	—	—	—	289	6	93	1	—	—
II	298	—	93	6	1	—	—	299	1	98	1	—	—
III	299	—	79	14	7	—	—	300	—	93	6	1	—
IV	300	—	57	29	14	—	—	281	—	92	7	1	—
V	247	—	38	35	23	4	—	254	—	76	20	4	—
VI	151	—	26	42	2	8	—	251	—	70	24	6	—
VII	122	—	12	28	4	1	—	174	—	50	38	1	2
VIII	83	—	—	12	2	6	—	56	—	39	42	1	4

Если сравнивать первые четыре класса, то особого различия между рисованием на память и рисованием с модели нельзя заметить: одина-

ково в обоих случаях схематический рисунок уступает место Н-й ступени. Лишь в старших классах наличие модели имеет влияние на улучшение рисунка. Очень поучительно сравнение художественного развития у мальчиков и девочек. В то время как у мальчиков, начиная с V класса, % схематических рисунков находится уже ниже половины и падает очень быстро, доходя до 3 в последнем классе, у девочек даже в последнем классе % схематических рисунков остается 57. Вот диаграмма, иллюстрирующая это различие в рисунках 1-й и Н-й ступени:

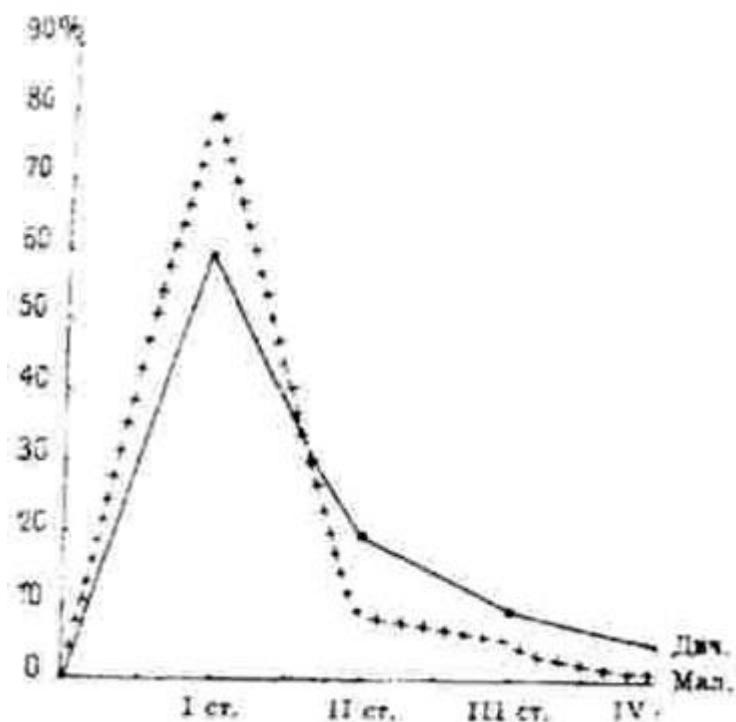


Диагр. 3.

Вот сводные данные (по Кершенштейнеру), касающиеся рисунков с натуры:

	Мальчики		Девочки	
	Абсол. число	В%	Абсол. число	В%
Каракули	5	0,5	20	1,0
1-я ступ. (схема)	1124	62,5	1578	83,0
II-я ступ.	339	19,0	241	12,6
III-я ступ.	233	13,0	59	3,1
IV-я ступ.	90	5,0	6	0,3

Если это выразить графически, то получим:



Диагр. 4.

Коснемся несколько развития рисунков у детей на другие темы. Рисование животных проходит у детей, по Кершентейнеру, пять ступеней: 1) схема «животного вообще», 2) схема определенного животного, 3) смешанная схема, 4) ступень контура, 5) пластический рисунок.

Вот рисунки 1-й ступени:

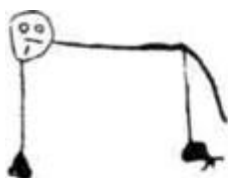


Рис. 27.

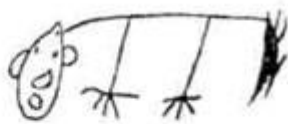


Рис. 28.

Вот II-я ступень:

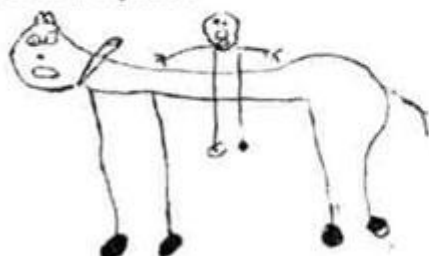


Рис. 29.



Рис. 30.

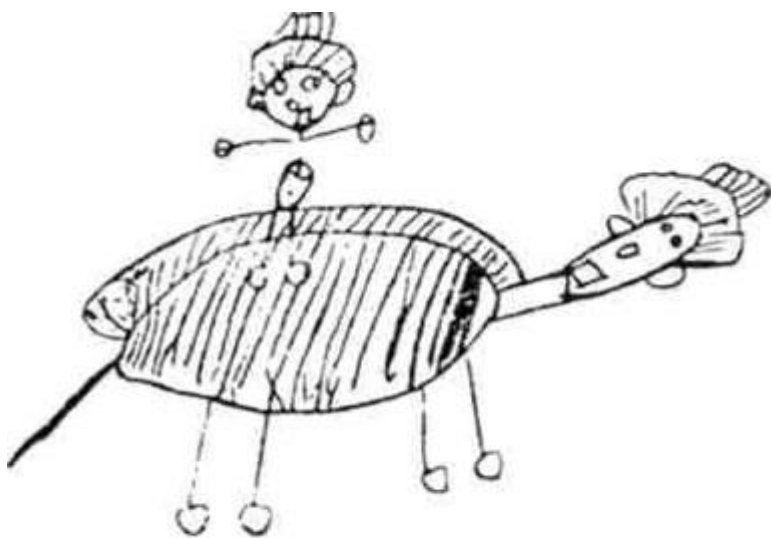


Рис. 31.



Рис. 32.

Первые три рисунка схематически рисуют лошадь, последний птицу.  
Вот последовательно рисунки III, IV и V-й ступени:

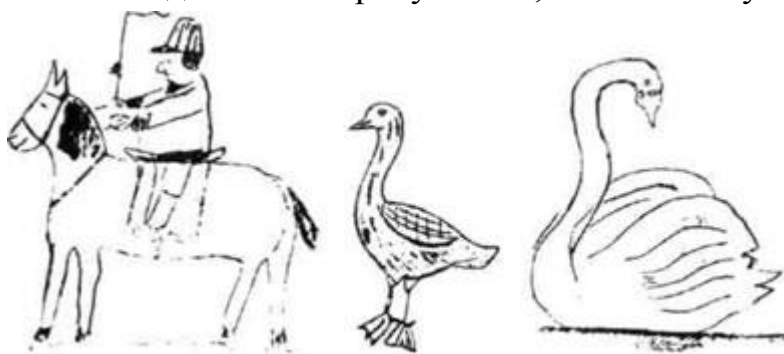


Рис. 33.

Рис. 34.

Рис. 35.

В рисовании цветов, растений наблюдаются те же ступени. Вот рисунки цветка на I-й ступени:

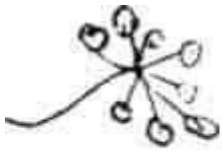


Рис. 36.

Рис. 37.

188

Вот II-й ступени:



Рис. 38.

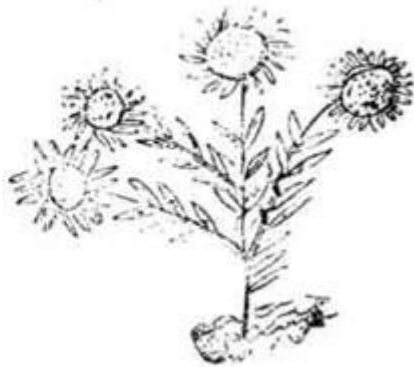


Рис. 39.

Вот III и IV-я ступени:

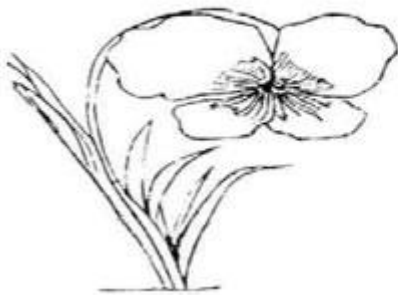


Рис 40.



рис. 41.

В рисовании дерева вот примеры 1-й ступени:



Рис. 42.

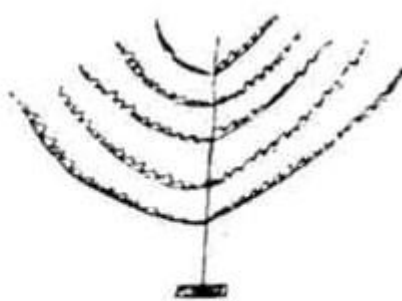


Рис. 43.

189

Вот последовательно рисунки II, III и IV-й ступени:



Рис. 46.



Рис. 44.



Рис. 45.

Вот цифры, касающиеся изображения лошади:

Классы	Число учеников	Мальчики					Число учениц	Девочки				
		В %						В %				
		Ступень						Ступень				
		I	II	III	IV	V		I	II	III	IV	V
I	295	89	9	2		—	325	98	2	—	—	—
II	312	66	31	2	1	—	362	95	2	—	—	—
III	300	57	39	3	1	—	392	86	14	—	—	—
IV	331	45	43	10	2	—	315	73	25	2	—	—

V	235	31	56	11	2	—	175	70	30	—	—	—
VI	236	26	49	19	4	2	134	62	37	1	—	—
VII	133	19	43	28	9	1	184	57	35	7	1	—
VIII	84	12	36	35	17	—	24	67	33	—	—	—

Приведем еще таблицы, касающиеся рисования цветка:

Классы	Мальчики			Девочки						
	Число учеников	Каракули	В %			Число учениц	Каракули	В%		
			Ступень					Ступень		
			I	II	III или IV			I	II	III или IV
I	297	7	92	1	—	323	10	90	—	—
II	315	2	92	6	—	333	6	91	3	—
III	301	—	85	14	1	292	7	89	4	—
IV	326	—	75	23	2	320	4	86	10	—
V	230	—	75	25	—	218	1	86	12	1
VI	235	1	48	49	2	227	1	68	29	2
VII	119	—	35	54	11	176	—	38	56	6
VIII	83	—	27	59	14	24	—	25	71	4

И в этих двух таблицах ясно выступает медленный темп художественного развития, запаздывание девочек сравнительно с мальчиками.

В последнее время стали много заниматься сближением между детскими рисунками и рисунками у диких народов. Вопрос этот очень любопытен с разных точек зрения. Несомненно, здесь могут быть указаны любопытные параллели; не входя в них<sup>10</sup>, остановлюсь несколько на сравнении рисунков наших детей и детей примитивных народов. Рисунки детей эскимосов (см. *рис. 47*) очень далеки от схем наших детей:

--

<sup>10</sup> См. по этому вопросу: В u h l e г — Die geistige Entwicklung. § 25; Kerschensteiner. Op. cit.; Levinstein — Kinderzeichnungen bis zum 14 Lebensjahre mit Parallelen aus der Urgeschichte, Kulturgeschichte und Volkerkunde; W i n d t —



Рис. 47.

Г-жа Майтланд, собиравшая эти рисунки, пришла к выводу, что можно провести полное сближение рисунков эскимосских детей и наших детей, но Бюлер справедливо замечает, что на основании таблиц, приведенных Левинштейном, этот вывод не может быть принят. Очень интересную коллекцию рисунков негритянских детей собрал Кречмар, а также Франке в своей книге — *Die geistige Entwicklung der Negerkinder* (1915): эти рисунки совершенно аналогичны рисункам наших детей.

Скажем несколько слов об общем значении рисования в духовном развитии детей.

Дитя видит предметы, слышит их названия, само их называет, но это «знание» является бледным, неясным, как это хорошо обнаруживается как раз в детских рисунках. Сами по себе зрительные, слуховые восприятия еще не вполне выводят дитя из сферы субъективных переживаний, — хотя, конечно, дитя так же «экстернализует» или «объективирует» свои восприятия, как и мы. Но эта



объективация определяется главным образом «размещением» вещей в пространстве; так как дитя долго не отделяет само себя от всей обстановки, то сама по себе объективация или экстернализация предметов восприятия не отделяет их вполне от дитяти. В первых же пробах рисования, еще не выходящих за пределы «каракулей», дитя неожиданно знакомится с

192

возникновением вещей, приближается к тайне созидания. По мере того, как дитя овладевает изобразительной силой рисунка, оно становится способным воплощать в рисунке, в некоторую форму бытия, свои образы, свои замыслы. Рисование становится не только средством эстетического творчества, средством «изображения» тех или иных образов, занимающих внимание ребенка, — оно является техническим введением в сферу той активности, с помощью которой мы можем творить, созидать нечто объективное, реальное. Рисование не одно служит этому — по-строительные игры, лепка тоже развивают это «творческое сознание», эту «творческую установку», но рисование является самым доступным и простым путем в развитии этого. Помимо огромного значения этого момента в общем развитии творческой жизни у ребенка и в особенности эстетического его творчества, рисованию принадлежит огромная роль в развитии точности наших восприятий. Оно становится благодаря этому очень ценным фактором в интеллектуальном созревании ребенка, в развитии внимания, способности восприятия и наблюдения. Не менее важна роль рисования и общем техническом развитии ребенка. Техническая свобода, т. е. умение воплощать свои мысли, планы, свои фантазии — есть чрезвычайно важная способность, которую нужно всячески развивать: сколько людей не созидают ничего ценного благодаря именно этому, что не владеют той или иной техникой воплощения своих замыслов и идей! Технические навыки, техническая «ловкость», умение пользоваться различными формами технического воплощения планов, и, г<sup>о</sup>й, замыслов впервые реализуют в нас мощь творчества. Конечно, все мы владеем, в большей или меньшей степени, элементарной техникой, необходимой для нашего быта, но от этих форм техники до настоящей технической свободы, до умения владеть различными формами технического творчества еще далеко. Рисование имеет тем большее значение в этом техническом созревании, что оно доступно для всех по простоте своих средств.

Еще большее значение в этом техническом, а также и эстетическом созревании ребенка должны мы приписать лепке. Из одного и того же материала (воск, глина) дитя лепит разнообразные фигуры, которые стоят тем выше

нарисованных фигур, что они не имеют плоскостного характера, а представляют настоящие воспроизведения реальных вещей и существ. Трудно даже рассказать, какой чрезвычайный подъем творческих замыслов вызывает в душе ребенка возможность лепить разные фигуры! В душе ребенка зреет сознание своей творческой силы, перед ним раскрывается бесконечная перспектива творчества; то, что делает человека царем природы, распорядителем могучих ее сил, открывается уже здесь ребенку в бесконечной и манящей к себе перспективе. Достаточно зайти в хорошие детские сады, чтобы убедиться в огромном значении лепки в духовном созревании детей: известно, что это самое любимое занятие детей. Мы не имеем еще исследований о влиянии детских садов на детей, переходящих затем в обычные наши школы, но там, где в школах — в начальных классах — удается сохранить лепку, как форму «занятий», ее огромное влияние на внутренний

## 7 Психология детства

193

рост детской личности стоит вне всякого сомнения. Не могу тут же не упомянуть еще об одном пути художественного развития ребенка, имеющем, по моему убеждению, глубокое влияние на развитие ребенка, на процесс роста и освобождение души в ее силах — на детские танцы. Так называемая ритмическая гимнастика (по системе Далькроза), при всей ценности своей, напоминает ту стадию в методике рисования, когда шли от элементов к целому. В ритмической гимнастике усваиваются именно элементы, через усвоение которых будто бы вводится начало ритма во все движения тела. Может быть, у отдельных детей ритмическая гимнастика и пробуждает общее чувство ритма и чутье изящного, но в целом, по моим наблюдениям, это можно наблюдать сравнительно редко. Дело в том, что отдельные движения в системе ритмической гимнастики б е с с м ы с л е н н ы, не одухотворены никаким содержанием. И как в методике рисования мы идем ныне не от элементов, а от целого, исходим из детского рисунка, как он естественно слагается у ребенка, и постепенно идем к более точной передаче целого и к отделке подробностей, — так и в методике физического воспитания надо исходить от осмысленных, одушевленных известным содержанием движений, постепенно достигая и большей выразительности движений и лучшей отделки частных частей. Ритм в нас вообще не создает целого из частных частей, а, наоборот, возникает из расчленения целого — это относится и к звуковому, и к зрительному, и к моторному ритму. Не входя в более подробное обсуждение этой темы, столь же важной в психологии, как и в педагогике, скажем только, что в сочетании

изобразительных танцев (в передаче в системе движений какого-нибудь сказочного содержания) с ритмической гимнастикой видим мы разрешение затронутого вопроса о путях развития движений в ребенке. Во всяком случае, вовлечение движений в сферу эстетического процесса, происходящего в душе ребенка, имеет неопределимое общее значение; лишь на этом пути тело становится не преградой, а органом души, что и сказывается в освобождении и развитии грации. Полную параллель этому находим мы и в культуре голоса. Добавим, что чрезвычайно важно развитие телесного ритма и грации именно в раннем детстве, задолго до пробуждения полового сознания, — ибо здесь, в ритмизации движений, мы становимся страшно близки к началу пола. Пока чиста детская душа, развитие ритмики и грации в движениях не создает никакого психического возбуждения, столь уже опасного не только в пору полового созревания, но и последние 3—4 года до него.

Остановимся еще на очень важном проводнике эстетической жизни в ребенке — на сказках. Чтобы понять сложную и влиятельную роль сказок в эстетическом развитии детей, необходимо понять то своеобразие детского миропонимания (оно, конечно, есть у детей!), которые мы можем охарактеризовать, как детский мифологизм, который сближает детей с первобытным человеком и... художниками. Для детей, для первобытного человека, для настоящего художника вся природа жива, полна внутренней богатой жизни, — и это ощущение жизни в природе не имеет в себе, конечно, ничего надуманного, теоретического,

194

а является непосредственной интуицией, живым, убедительным восприятием. Мы приводили уже рассказ у Селли, когда одно дитя пожалело неподвижно лежавший камень («Бедный камень! как ему должно быть скучно всегда лежать на одном месте») — это может служить хорошим примером детских интуиции.

Чудесные стихи Лермонтова

«Ночевала тучка золотая На груди утеса великана...»,

вероятно, ближе всего и понятнее именно детям с их чувством жизни в природе. Это чувство жизни в природе, по мере роста процессов эйективации, все более нуждается в интеллектуальном оформлении — и сказки как раз и отвечают этой потребности ребенка. Есть еще другой корень сказок — это работа детской фантазии: будучи органом эмоциональной сферы, фантазия ищет образов, чтобы выразить в них детские чувства<sup>11</sup>. Существует несомненная и глубокая связь между играми и сказками; можно было бы даже сказать, что всякая сказка, в своей сущности, есть не что иное, как фабула игры — независимо от того, была ли эта игра сыграна или нет. Слушая сказки, дитя

наслаждается той же свободой в игре образов, какой оно наслаждается в игре движений, — различие создается здесь, между прочим, и тем, что в настоящих играх, как мы это знаем исходной точкой является всегда некоторая доля реальности (еще раз напомним восхитительный образ девочки Козетты у Виктора Гюго в «Отверженных» и ее игру с остатком поломанной сабли). Игра это есть воплощенная — драматизированная, инсценированная — сказка, а сказка—это игра до своей инсценировки. Но как игра психологически отлична, так сказать, «действенным мифологизмом», живым преобразованием чего-либо действительного, что должно быть налицо, так и сказка, могущая обойтись даже без капли реальности, отлична общим мифологическим сознанием, общей мифологической перспективой, в которую глядит здесь детская душа. Но здесь необходимо нам остановиться, хотя бы и очень кратко, на различии мифа, как такового, от сказки и на общей характеристике детского мифологического сознания.

Обычно считают, что различие между мифом и сказкой заключается в том, что, слушая сказку, мы сознаем, что в ней говорится о чем-то недействительном и «сказочном», тогда как миф есть лишь наивная форма научного объяснения, принимаемая совершенно серьезно<sup>12</sup>. В этой характеристике правильно схватывается различие сказки и мифа в их зрелую пору, правильно выдвигается на первый план различная психическая установка в обоих случаях. Однако, было бы ошибкой не замечать именно генетической близости сказки и мифа — и это имеет особое значение для того, чтобы войти в понимание детского

--

<sup>11</sup> Через изучение детских фантазий мы можем проникать в закрытый мир детских чувств. Как метод индивидуальной психологии это разрабатывал в Киеве д-р Шнеерсон.

<sup>12</sup> Среди психологов детства особенно резко эту точку зрения проводит Бюлер — *Die geistige Entw.* S. 311. 320-321.

7\*

195

мира: миф и сказка растут из одного корня, взаимно влияют друг на друга, и их различие связано с более определенным сознанием различия мира действительности и мира фантазии. Вначале же мифологическое понимание действительности настолько еще связано со сказочным миром, со сказочными образами, что часто совершенно невозможно сказать, где кончается одно и начинается другое. Сказочные герои, действующие в сказках существа занимают не малое место в системе мифологического понимания

действительности у ребенка<sup>13</sup>. Это мифологическое понимание, хотя и является выражением роста интеллектуальной силы у ребенка, очень сильно связано с работой фантазии; мы коснемся этого вопроса несколько далее, сейчас же лишь подчеркнем участие фантазии в понимании действительности у детей. Грос приводит интересный пример создания девочкой 3<sup>1</sup>/<sub>2</sub> лет этиологического мифа, т. е. мифа, необходимого для объяснения причины явления, и справедливо сближает это с этиологическим мифотворчеством взрослых<sup>14</sup>. Что касается сказки, она несомненно далека от этого влияния интеллекта; и то, что слышит дитя в сказках, рассказываемых ему, и то, что оно само (уже на четвертом году) жизни создает в своих сказках, чуждо познавательным задачам. Однако, сказочный мир еще не противостоит вначале миру действительности, равно как дитя еще не сознает разной психической установки при обращении к сказочному миру или к мифологически понимаемой действительности. Мы еще увидим дальше прекрасные параллели к этому в том, как воспринимает дитя картины: оно их принимает за реальность.

Характерным отличием «сказочного сознания» Бюлер считает то, что сказка «чужда действительности»<sup>1-5</sup>. Это, конечно, верно, но это неполно и потому не вскрывает сущности «сказочной установки». Сказочный мир, как и сфера игр, как и сфера искусства, конечно, отличен от действительности, но он обладает в то же время каким-то устойчивым бытием, про которое можно сказать словами Лейбница, что оно, как и материя, — *phaenomenon bene fundatum*. Сказка не есть для ребенка чистая выдумка, герои сказки живут для ребенка своей особой жизнью, как и для нас, взрослых, было бы не точным сказать, что любой художественный образ «выдуман». Да, мы понимаем, что он создан художником, но, после того как он создан, он живет и в нас и в других какой-то особой устойчивой жизнью, он обладает каким-то особым полуреальным бытием. Различие между «сказочной» и «познавательной» установкой идет не по линии действительного и недействительного, наоборот, само это различие является продуктом психического развития под влиянием игры (и сказки и); сказочный мир, скажем шире — сфера игры возникает в итоге психической работы, опирающейся на «установку на игру». Для этой установки характерно — мы говорили уже об этом — выражение чувств, и то, что созидает фантазия, как выражение чувств, долго не сознает-

--

<sup>13</sup> Это признает и Бюлер (Op. cit. S. 320). <sup>14</sup>Groos- Das Seelenleben des Kindes. S. 152—153. <sup>15</sup>Buhler-Op. cit. S. 320.

ся в своем отличии от всего реального<sup>16</sup>. Лишь по мере того, как мир фантазии расширяется и растет, по мере того как яснее и яснее переживается свобода в этом мире и связанность в мире «действительном» — начинают отделяться (очень медленно) две сферы. Детские мифологемы и сказочный мир не мало времени являются тесно связанными — и это очень затрудняет их расхождение, тем более, что в интеллектуальном росте ребенка мифологемы отпадают, как молочные зубы, а сказочный мир живет устойчиво и даже часто дает убежище мифическим образам (как это видно и на сказках народных).

Обратимся к краткой характеристике детского сказочного мира. Первые сказки, как это справедливо отмечает Бюлер, связаны с личностью самого ребенка: матери, няни хорошо это чувствуют и начинают первые сказки так: «жил-был мальчик такой, как ты...». В этих сказках невольно повествуется о том, что переживает дитя — сказка как бы воплощает в образе то, что есть в душе ребенка. В сказочном материале выступают люди, животные, вещи — знакомые ребенку—и эти сказки звучат для ребенка, как рассказ о чем-то вполне реальном. Помню, как я рассказывал своему племяннику 4-х лет о лошади и ее жеребеночке и потом сам забыл подробности рассказанной сказки — и это было ужасно обидно мальчику, который все добивался, чтобы я рассказал ему о жеребеночке: утеря подробностей сказки была так же горька мальчику, как утеря чего-то реального... Справедливо говорит Селли, что для детей слова имеют глубокую и таинственную связь с вещами, названием которых они являются: дети глядят на слова как на символы вещей; они боятся некоторых слов, веруют в волшебную силу других. Мы имеем здесь дело с настоящей верой в волшебную силу слов. Бюлер, который не разделяет этого взгляда Селли, сам признает, что в мире сказки нет ничего невозможного для ребенка. Здесь действительное и чудесное так сплетаются одно с другим, что нам это представляется непонятным, — между тем здесь нет никакой загадки, если вспомнить, что сама действительность понимается мифологически.

В сказках постоянно налицо неожиданные перемены, скачки, превращения; однако, чисто комбинаторная фантазия проявляется в сказках слабо, — здесь лежит причина неверного мнения, особенно защищаемого Вундтом, о скудости детской фантазии. Несправедливость этого мнения так очевидна, что его нечего даже опровергать. Очень часто в сказках находим преувеличения или преуменьшения, — это один из излюбленных приемов сказочной поэтики. Бюлер справедливо ставит этот момент в связь со слабостью сравнения у детей<sup>17</sup>.

По Штерну, своеобразная сказочная установка может быть наблю-

<sup>16</sup> Справедливо говорит по этому поводу Штерн (Op. cit. S. 182), что дитя долго не сближает настоящего с прошлым; критерий реальности лежит для ребенка не в связности бытия, а в интенсивности его переживания.

<sup>17</sup> По шкале Бине, сравнение по памяти (например, мухи и бабочки) по силам лишь детям, достигшим 8 лет.

197

даема уже в начале третьего года жизни<sup>18</sup>. Для характеристики сказочного мира ребенка неопределимое значение имеет мало еще изученное собственное сказочное творчество ребенка. По Штерну, первые сказки, сочиняемые детьми, не имеют ничего общего с личностью ребенка—и это нисколько не противоречит указанному выше типу первых сказок, которые рассказываются ребенку. Окружающие дитя взрослые невольно приближают сказку к миру внутренних переживаний ребенка, ибо без этого дитя не может заинтересоваться сказкой: дело идет не о личности ребенка, а о его чувствах, личность же и там иная, но только близкая (с тем же именем, таких же лет и т. д.) Собственные сказки детей представляют рассказы о детях, о животных, которым вкладываются такие же чувства, какие испытывает и дитя. По Штерну, собственное сказочное творчество начинается на 4 году жизни, а новый тип сказок о самом себе («когда я буду большой...») начинается около 5 лет. Впрочем, фантастические рассказы о себе (без своеобразного сказочного стиля) встречаются и раньше.

Даже то, еще недавнее изучение детских сказок, каким мы обладаем в настоящее время, не позволяет придерживаться традиционной теории фантазии. В этом отношении очень типичны взгляды Бюлера, который отказывается от чисто ассоциативного (или, как он называет — «аддитивного») принципа в объяснении генезиса образов фантазии. Бюлер видит ключ к пониманию детской фантазии в принципе аналогии<sup>19</sup> — и это вдвойне верно — и потому, что эти образы фантазии сближаются с построениями мышления, а не памяти (напомню удачную формулу Эббингауза-Дюра о «мыслях фантазии» — *Fantasiegedanken*), — и потому, что этим создания фантазии приближаются к правильному пониманию в их отношении к эмоциональной сфере. Аналогия, которая, как мы увидим, является простейшей формой мышления, является типичным «допущением» (*Annahme*), логическое использование которого никогда не может идти далее правдоподобия, — а *Annahmen*, как это хорошо раскрыл Meinong, и есть форма работы фантазии, т. е. связана с эмоциональной сферой. Грос, который не склонен сводить к *Annahmen* всю психическую тайну установки игры и иллюзорного сознания,

согласен, однако, что они играют значительную роль и в играх детей, и в «эстетической иллюзии», и в сказках<sup>21</sup>. Мы можем быть решительнее и признать, что сказки всецело связаны с работой фантазии, именно как органа эмоциональной сферы: сказочный мир объективирует для ребенка те или иные чувства, и в этом тайна живучести в нашей душе сказочных образов и тайна их влияния на детскую душу. Правильно указывает ряд психологов на близость сказочных образов к образам в сновидениях<sup>22</sup>, а в связи последних с эмоциональной сферой, конечно, не может быть никаких сомнений.

--

<sup>18</sup> См. примеры: Stern — Op. cit. S. 183.

<sup>19</sup> Напомню, что уже Бен сводил все творчество к ассоциации сходства, которую он понимал в смысле аналогии.

<sup>21</sup> G g o o s — Das Seelenleben des Kindes. S. 183 — 184.

<sup>22</sup> О работе фантазии во сне см. у Штерна (Op. cit. S. 202—205).

198

Конечно, сказочный мир открывается ребенку лишь тогда, когда он владеет уже хоть немного речью — и эта связь сказки с языком всегда остается очень тесной. Когда дитя овладевает речью, оно именуется весь мир, дает всему название, как бы оживляя этим весь мир, — и здесь собственно начинается настоящая детская мифология. Все, что получает свое имя, получает и жизнь; все оживает и как бы открывается в своей жизни для ребенка, который чувствует эту жизнь даже в неизменных и мертвых вещах. Когда в сказках оживают вещи, когда различные предметы в сказках начинают действовать ночью, когда все спит, — то в этом нет ничего удивительного для ребенка, ибо мифологическое одухотворение всего предшествует сказке. По мере развития игр, роста сказочного материала все яснее становится для ребенка различие мира «воображаемого» и действительного, — но, и отделяя эти два мира, дитя их не противопоставляет, ибо воображаемое обладает для ребенка реальностью, только иного типа. Сказка и миф расходятся поэтому не столько по принадлежности своей к разным сферам реальности (тем более, что позднейшие сказки — типа сказки о Робинзоне — как это признает и Бюлер<sup>23</sup>, приближаются к действительности), сколько по участию в их создании разных психических сил, — по своим целям, по своей установке. Задача сказки — дать образы, в которых выражаются, которыми питаются чувства, миф же имеет познавательную функцию вытекает из задачи понимания действительности. Рисование, лепка, сказки — таковы наиболее изученные формы эстетического творчества у детей. Бегло просмотревши эту сторону эстетической жизни



ребенка, мы убедились в богатом развитии творческой активности у детей, в высокой напряженности эстетической жизни, в удивительном универсализме ее, убедились, что эстетическая жизнь детей отлична от нашей именно тем, что ей чужда пассивность. В том общем надломе и кризисе, которые переживает дитя в начале школьного возраста, имеет большое значение присущий нашей культуре интеллектуализм, низкая оценка эмоциональной жизни: это ведет к подавлению творчества, обслуживающего эмоциональную сферу. Школа должна идти навстречу эмоциональной жизни ребенка, особенно высшей духовной жизни его; интеллектуальное развитие школа не должна ставить на первое место. Дитя не ищет прежде всего знания — а ищет выражения и питания своей внутренней жизни, творчества, и мы должны помочь детям в этом. Фактически и жизнь и школа давяще действуют на эмоциональную жизнь ребенка, и тяжелый надлом, потускнение эмоциональной жизни, общее понижение творческих сил являются и в наше время неизбежным спутником вступления в школьный возраст...

Нам осталось еще познакомиться с религиозной сферой ребенка, — на этом мы закончим знакомство с высшей духовной жизнью его.

<sup>23</sup>Buhler-Op.cit.S.320.

199

## ГЛАВА XI.

*Религиозная жизнь ребенка. Принципы религиозной психологии. Общие черты детской религии. Детские религиозные представления; религиозная активность у детей. Детская фантазия. Развитие ее понимания в современной психологии детства. Детская ложь, ее социальные корни. Настоящая ложь, ее формы. Анализ «псевдолжи».*

Как моральная, эстетическая, так и религиозная жизнь в нас образует особую сферу духовной жизни, целостную, единую, определяемую особой установкой, — в силу чего религиозная жизнь находит свое выражение как в чувствах, так и в работе ума и в активности. Конечно, сердце религиозной жизни, ее движущая сила находится (как и в моральной и в эстетической сфере) — в чувствах, ибо они одни придают религиозным процессам в нас начало жизни. Есть не мало людей, мысль которых, в силу самых разнообразных условий, занята религиозными темами; есть люди, поведение, активность которых заполнены выполнением религиозных обрядов, но если не теплится в их душе огонь религиозного чувства, — в них нет религиозной жизни. И, наоборот, где есть религиозное чувство, там есть религиозная жизнь, в каких бы скромных

размерах ни выражалось влияние этого чувства на сферу ума или активности. Быть может, существует даже известный контраст между преимущественным развитием ума или чувства в религиозной сфере, благодаря чему те, кто много говорят или пишут о религии (богословы), часто бывают лишены непосредственного религиозного чувства — и, наоборот, мистики, все те, в ком развитие религиозного чувства достигает высокого напряжения, не любят говорить о своих переживаниях. Но, конечно, наличие такого контраста не является типичной и необходимой. Одно несомненно — чувство является сердцем религиозной жизни, ее живым средоточием, благодаря чему все то, что ослабляет религиозное чувство, объединяет и ослабляет в нас религиозную жизнь.

Изучение религиозной жизни ребенка очень трудно и здесь существует некоторая аналогия с теми трудностями, какие встречаются при изучении первобытной религии. Хотя наши дети вырастают в атмосфере религиозной традиции, но в то же время они проходят некоторые естественные ступени в этом своем вращении в полноту религиозной традиции. Религия имеет глубокие корни в душе человеческой, и, помимо влияния внешней обстановки, традиции, душа детская, как и душа первобытного человека, тянется к горней сфере, ищет ее. При характеристике детской религиозности, помимо малой изученности этой

200

стороны детства, мы встречаемся еще с тем чрезвычайным затруднением, что психология религиозной жизни вообще остается все еще слабо разработанной, несмотря на огромную литературу, появившуюся в данном направлении в последние 2—3 десятилетия. Здесь не место входить в подробности<sup>1</sup>, я остановлю внимание читателя лишь на том, что, с моей точки зрения, важно для понимания религиозной сферы в нас.

Основным религиозным чувством является непосредственное чувство Бога, живое ощущение Его близости, переживание встречи души с Богом. Всякая душа по своему переживает эту встречу и — что еще важнее — по своему осознает и понимает свой религиозный опыт. Как отметил впервые Джемс в своей превосходной книге — О многообразии религиозного опыта, — существуют глубокие индивидуальные различия в том, как переживают люди свои встречи с Богом; религиозное чувство таит в себе нечто музыкальное, что трудно передать словами. Но, помимо этой невыразимости религиозных чувств, они имеют различный характер в своем содержании. Страх, любовь, надежда, ощущение греховности, смирение, восхищение — все это может быть

уподоблено тем цветам, на которые разлагается, проходя сквозь призму, белый луч: так и религиозное чувство, проходя сквозь призму нашей психики, приобретает различный характер, различное содержание и направление. Неверно было бы думать вместе с Шлейермахером и его бесчисленными последователями, что основное религиозное чувство состоит в переживании зависимости от Бога: одно из конкретных содержаний религиозного чувства принимается здесь за основное. При общей характеристике религиозных переживаний существенно отметить лишь два момента: чувство Бога, как идеальной сферы, как Силы и Разума, и сознание нашей связи с горней сферой. Современная религиозная психология выдвигает два принципа, которые определяют разработку основных психологических проблем в данном направлении. Первый принцип — биологическое толкование религиозной жизни, т. е. признание того, что религия в нас есть жизненная сила, играющая в нашей жизни огромную роль, представляющая огромную жизненную ценность. Наблюдение фактов *sine ira et studio* приводит нас к тому, что, независимо от наших верований, от внутреннего отношения нашего к христианству или другим религиям, мы должны признать, что всякая религиозность является влиятельнейшей психической силой, окрашивающей всю нашу личность, что религиозный опыт, религиозная жизнь имеют не побочное, а основное место в системе души. Религиозная жизнь в нас имеет глубо-

--

<sup>1</sup> Главные книги по психологии религии:

James — *The varieties of religions experience*; Starbuck — *The psychology of religion*; L e u b a — *The psychology of religion*; Coe — *The spritual life*; Flournoy— *Les principes de la psychologie religieuse*; Sabbatier— *La philosophic de la religion*; W o f a - b e r m i n — *Die religionspsychologische Methode*; Ocsterreich — *Einfuhrung in die Religionspsychologie*; M a i e r — *Psychologie des emotionalen Denkens*; W u n d t — *Volker-psychologie. Bd. IV—VI*; M u 11 e r - F r e i e n f e l s — *Psychologie der Religion*; Н.М.Боголюбов— *Философия религии. Т. 1. См. также В. В. Зеньковский — О методе в религиозной психологии.*

201

кую тенденцию стать в центре нашей жизни, нашей личности, стремится окрасить и нашу активность и наши восприятия и понимание действительности. В то же время, согласно другому — феноменологическому принципу современной религиозной психологии, развитие религиозной жизни в нас должно быть описываемо так, как это определяется внутренним опытом, независимо от нашей «веры» или «неверия». Феноменологический принцип

требует чистого описания того, что находим мы в опыте; поэтому, если диалектика религиозного развития в нас психологически не может быть описана иначе, как взаимодействие души с Богом, то это само по себе еще не утверждает бытия Бога, как Трансцендентного Начала. С феноменологической точки зрения наша религиозная жизнь является не монологом, а живым диалогом — беседой, иногда и «борьбой» с Богом.

Современная религиозная психология твердо устанавливает и то, что религиозные переживания всегда ищут своего социально-психического выражения, что и выводит религиозную жизнь за пределы индивидуальных переживаний и создает всегда «церковь» (в психологическом смысле слова). Вне культа невозможна никакая религия, а культ есть явление социально-психическое; в этом смысле существует у всех народов «натуральная церковь» до той «благодатной церкви», о которой учит христианство.

Если глядеть на религиозные переживания как на коренную и непроедную функцию нашего духа, если отбросить те поверхностные и грубые точки зрения, которые видят в религии создание страха (*timor fecit deos*, гласит известное изречение Лукреция<sup>2</sup>) или простейшую форму объяснения мира, простейшую метафизику, — тогда для нас будет ясен глубокий внутренний смысл религии, как формы нашей установки, формы нашего опыта. Религия, как психическая функция, не может быть устранена из души человека; человек, теряющий «веру», не теряет потребности в религии и часто, по словам Достоевского, «верует» в свое «неверие». В современном обществе, в котором так сильно распространено безверие, психическая потребность религии удовлетворяется целым рядом суррогатов. Эта психическая неустранимость религии лучше всего свидетельствует о том, что религия является глубокой и внутренне необходимой функцией нашей души.

Если мы обратимся к изучению детской религиозной жизни, то необходимо на первый план выдвинуть то, что общее отношение ребенка к действительности носит, как мы уже говорили мифологический характер. Весь мир полон для ребенка жизни — часто недоступной, таинственной, и это относится столько же к ближайшей действительности, сколько и к тому, что находится за пределами опыта. Детская мифология вместе с тем антропоцентрична и антропоморфна: личность ребенка, его близкие стоят в центре всего, толкование жизни, разлитой вокруг ребенка, окрашено тем, как понимает дитя людей. Даже неподвижным и мертвым вещам дитя приписывает те же чувства, те же стремления, какие оно находит у себя,

--

<sup>2</sup> В современной психологии на этой грубой точке зрения стоит Эббинггауз.

у других людей. Если бы дитя не слышало от взрослых о Боге, оно бы инстинктивно искало своей мыслью центр и средоточие мира, Хозяина и Господина — Отца и Вседержителя. Отсюда, из этого корня растет то, что можно назвать своеобразной «естественной детской религией».

Примитивная детская мифология незаметно открывает детское сердце для восприятия Божества; дитя живет долго, так сказать, музыкальной стороной этого восприятия, сердцем своим устремляется «горе», хотя сознание детское не оформляет этих переживаний и даже не нуждается в этом некоторое время. Развитие и расширение мифологического понимания природы, загадка появления новых существ и исчезновения прежних, загадка рождения и смерти нарастают в сознании ребенка раньше, чем детский ум овладеет идеей Бога, как Творца и Вседержителя: непосредственное чувство с такой силой наполняет детскую душу сознанием «смысла» в бытии — этой основной интуицией религиозной, интуицией простейшего аспекта Божества, что оформление идеи Вседержителя в детском уме лишь заканчивает процесс, шедший в душе. Когда начинается этот процесс интеллектуализирования религиозных чувств, тогда дитя, примыкая к тому, что узнает от окружающих, само начинает создавать религиозные образы. Обыкновенно мы идем дальше того, что в состоянии охватить дитя, еще «не умеющее богословствовать», по замечанию г-жи Шинн. Сплошь и рядом родители сообщают детям такие религиозные понятия, которых они не воспринимают или слабо воспринимают, — как нередко в наше время впадают и в другую крайность — ничего не сообщают детям, воображая, что оставление детей в религиозной пустыне будто бы охраняет «естественное» развитие души. Целый ряд особенностей детской религиозности объясняется как раз влиянием среды, нередко искажающей то, чем живет душа ребенка. Так, нередко родители превращают Божество в детских глазах в какую-то карательную инстанцию; родители учат не любви к Богу, развивают не творческое устремление детской души к Тому, Кто все дал и все сохраняет, а развивают страх перед Богом. Этот момент узкого утилитаризма в религиозном влиянии среды на детскую душу необычайно вредно отзывается на ней и, между прочим, имеет своеобразное отражение и в детской религиозности. Нередко дети узкоутилитарно глядят на молитву, и на этой почве рано или поздно развивается глубокий религиозный кризис. Будучи христианами, мы вносим нередко в детскую душу дохристианское понятие о Боге—Судии; тайна Божьей Любви, безмерной и прощающей, остается часто закрытой от детской души благодаря этому. Не следует забывать, что дитя склонно и само, не в движениях сердца, но в работе своего маленького ума — к дохристианскому

понятию о Праведности в Боге, склонно к формализму и «юридизму», — и это связано и с слабым пониманием чужой и собственной души и отсутствием опыта страданий, впервые уносящих нас к Божественной Любви. Христианская среда должна была бы расширять эту натуральную узость детского сердца, а не укреплять ее, как это часто происходит в наших семьях.

203

Детское сердце вовсе не является религиозно тусклым, — наоборот, оно носит в себе живое чувство Бога, но мы не умеем играть на этом дивном инструменте — на детском сердце, не умеем извлекать из него гимн Божеству, который бессознательно поет дитя в глубине своей чистой души. Высокая религиозная настроенность детской души имеет вокруг себя такую холодную религиозную атмосферу нашего времени, такое религиозное одичание, что не должно удивляться тому, что этот источник высшей духовной жизни часто засоряется. Обыкновенно наши дети довольно рано теряют свою религиозную отзывчивость, и причина этого лежит в нашей безрелигиозной жизни, в нашем жизненном материализме, в нашем стремлении жить без Бога. Религиозная одаренность детской души, не получая необходимого для нее питания, постепенно растрачивается и слабеет. Когда расцветает в детской душе дивный цветок религиозной поэзии — кто это наблюдал, тот знает, как поэтична и прекрасна детская «наивная» религия, — то затем этот цветок быстро вянет, ибо ему недостает необходимого света и теплоты. Движения детской души не встречают отзвука, не поддерживаются, не укрепляются ответным религиозным огнем. В результате этого слабеет и гаснет основное религиозное чувство, и на месте его возникают разные мелкие, поверхностные, суетные и суеверные переживания. Как от большого дерева растет мелкая поросль, так и в нашей душе, когда бледнеет основное религиозное настроение, — появляются в душе мелкая поросль, мелкие и суетные религиозные чувства. Мы не можем с полной ясностью проследить этот процесс, ибо он является слишком внутренним и само дитя не отдает себе отчета в нем, но есть все основания думать, что уже в раннем детстве появляется та роковая «трещина» в душе, которая отделяет и отдаляет высшие чувства от реальной жизни и тем ослабляет их.

В религиозной установке детского сердца, конечно, нет место никаким сомнениям — детские религиозные переживания непосредственны, музыкальны, неясны, но дитя ощущает мир как живое целое, которым руководит любовно и заботливо «Отец». Семья является прообразом простейших этических и религиозных концепций; из нее берет образы не

только дитя, но и зрелое человечество, чтобы осмыслить и выразить то, что наполняет душу невыразимым чувством, звучит в ней непередаваемой музыкой. Образ Отца Небесного, который все направляет и все сохраняет, наполняет душу детскую такой тишиной и сладостью — и здесь источник детской радости и беззаботности, здесь питание творческого одушевления, наполняющего дитя. Очень интересно наблюдать за детскими молитвами — в них есть удивительная красота и умиленность для нас: пусть молитва в своих словах, в своем «содержании» подсказана взрослыми, но дитя вносит в эти чужие слова свою душу. И сколько нежности, чистой любви, трогательной простоты вкладывают дети в свои молитвы! Конечно, дитя обычно знает, под влиянием окружающей среды, не только это доверчивое и сердечное обращение к Богу, но и страх перед Богом, но почти всегда это имеет свой корень в нас. Религиозные представления детей, слагающиеся под нашим влиянием, лишь усиливают форма-

204

лизм и «юридизм» детского ума — и это постепенно отстраняет в душе то, что шло от сердца.

Один автор<sup>3</sup> развивает ту мысль, что детская религиозность имеет более мистический, чем эмоциональный характер; первое детство, согласно этому автору, окрашено религиозным мистицизмом, связано с примитивным детским супранатурализмом; лишь второе детство и отрочество дает место религиозному чувству. Я не могу согласиться с этим, так как детский мистицизм и супранатурализм, о котором говорит данный автор, в значительной степени есть не что иное, как те детские мифологемы, о которых нам не раз приходилось говорить. «Религиозное» же в детской душе оформляется именно в чувствах — неясных, но зовущих и одушевляющих дитя, — и от этих чувств зреют религиозные силы, развивается религиозная функция в детской душе. Конечно, дитя имеет свой мистический опыт, оно живет в непосредственных встречах с горней сферой, как бы метафизически ближе к Богу, чем мы, — но ведь детское сознание этим не владеет, лучи, идущие из горнего мира, проходят почти бесследно сквозь детскую душу, не имея точек опоры в детском сознании. Пусть детям слышнее «музыка сфер», пусть доступнее для них небеса, пусть в связи с этим дитя исполняется радостного и творческого влечения ко всему, любит весь мир, как бы ощущает его жизнь и его центр — Отца Небесного, но это только и оформляется в форме чувств, музыкальных, зовущих, но невыразимых. Детские мифологемы, конечно, связаны с этими чувствами, но они лишь в очень слабой степени

передают то, что открыто детской душе. Поистине, их мифологемы — это больше примитивная метафизика, гадания, фантазии о мире, чем богословие, чем оформление в словах того, чем полнится детская душа.

Обратимся к характеристике детских религиозных представлений. Надо тут же отметить, что ни одна сфера духовной жизни не дает такого значительного места представлениям, скажем шире — интеллектуальному моменту, как религия, и это психологическое своеобразие религиозной сферы мы находим и у детей. К сожалению, мы обладаем очень скудным материалом для характеристики детских религиозных представлений<sup>4</sup>. — Заметим прежде всего, что чем богаче какая-либо религия образами, тем она доступнее и ближе детской душе, тем более глубоко воздействие на нее такой религии: дитя не может обойтись без религиозных образов, и если мы не будем давать ему образов Божества, оно само создаст их. Тот процесс, который нашел свое лучшее выражение в истории буддизма, где эта религия без Бога очень скоро в народном сознании обросла религиозными образами, обратила Будду и его учеников в божественные личности, — этот процесс неизменно совершается и у детей, если только им не сообщают родители

--

<sup>3</sup>Grunwald — Padagogische Psychologie. Berlin. 1921. S. 375—376.

<sup>4</sup> Вот главная литература по религиозной психологии ребенка:

Buchmuller — Der Knabe als religiöse Persönlichkeit; W e i g l — Kind und Religion;

B o l l g e r — Kind und Gottesidee; Schreiber — Der Kinderglaube; Vorwerk — Kindergebet und Kinderpsychologie; С е л л и — Очерки по психологии детства; Grun-wa l d — Padagogische Psychologie (§§ 36—39).

205

религиозных образов. Если мы будем говорить ребенку о Боге, но не будем сообщать ему конкретного образа Спасителя, если дитя усваивает нашу мысль о Боге, но не имеет ясных образов Божества, то оно само создает эти образы. Кто не знает, что всякая религия распространяется не благодаря своим идеям, а благодаря своим образам, привлекающим к себе сердца, а не ум людей? И у взрослых людей в их религиозной жизни образам принадлежит главное место, у детей же эта сторона выражается ярче и сильнее. Та религия действует более воспитательно, которая обладает большим количеством образов; религия без почитания икон действует слабее, чем религия, связанная с почитанием икон. Вспомним дивный образ Лизы Калитиной и развитие у нее религиозных чувств под влиянием рассказов ее няни...



Не имея большого материала для суждений о детских религиозных представлениях, мы можем сказать, что детские религиозные представления и понятия — схематичны, пожалуй даже грубы. Мы говорили уже, что дитя больше видит в Боге Судию, начало Правды, чем Любовь, чем начало нежности и милосердия — говорим не о том, чем дышит детское сердце, а о том, как мыслит детский ум. В Исповеди Гоголя находится всем известный рассказ о том, как его мать, когда ему было 4 года, рассказала ему о Страшном Суде. Рассказ этот запал в душу Гоголя; семя долго лежало, казалось, без всяких признаков жизни в глубине души, — но пришла пора, и оно взошло пышным цветом и глубоко отразилось в религиозных исканиях Гоголя. Этот факт красноречиво говорит о том, как глубоко врастают в детскую душу религиозные образы.

Несомненная и глубокая ошибка обычного религиозного воспитания заключается в том, что оно слишком рано интеллектуализирует религиозные переживания ребенка, вернее говоря — сообщает идеи, до которых не доросло еще в своем развитии детское сердце и которые потому живут в душе как абстракции, как пустые формулы. Одно дело — религиозные образы, другое дело — религиозные идеи; в первых дитя нуждается, и, чем они доступнее, яснее, тем сильнее их власть над детской душой, — до вторых дитя должно еще дорасти. Религиозные образы необходимы для выражения религиозных переживаний — такова их функция; вот отчего нет лучшего воспитательного материала, чем рассказы об Иисусе Христе, о Его Матери, о святых.

Необходимо отметить, что влияние религиозной среды на детскую душу не ограничивается внесением указанных религиозных образов; помимо этого общество, обладающее тайным фондом былых, дохристианских верований, живущих и донныне в современной душе (в виде разных «суеверий»), — прививает и их детской душе. Через сказки (преимущественно) в душу детскую входит целый мир побледневших былых верований, которые, попадая в детскую душу, находят в ней точку опоры и задерживаются. Я хорошо помню из своего детства, что, когда мне было 4 года, няня рассказывала мне сказки, в которых действовали выходцы с того света и разные страшилища. Помню и донныне, с каким волнением и замиранием слушал я (обыкновенно в сумерки) эти рассказы... Странная образовалась у меня тогда ассоциа-

206

ция — с этими рассказами спаялось в душе воспоминание о ворковании голубей. Много прошло уже времени, но и донныне, когда я слышу воркование голубей, душу мою наполняет жуть и тягостное напряжение — словно

слышится в этих звуках таинственная, загробная музыка, от которой сжимается сердце... Суеверия, «подземная» религия живет и доныне и в народе и в культурных слоях общества, — и теми или иными путями она проникает и в детскую душу.

Мы говорили о схематизме детских религиозных представлений; упомянем еще об их симплицизме, об упрощенности всего более сложного и глубокого. Именно эти черты требуют сугубой осторожности при религиозном воспитании, так как у детей легко возникают настоящие кризисы. Я говорил уже о том, что элементарный религиозный утилитаризм, влияющий на религиозное восприятие (мы устрашаем детей Богом, угрожаем Им), вызывает и у детей упрощенное представление о связи нашей с Богом. Нередко у детей можно констатировать такое представление о молитве, что Бог должен исполнить всякую молитву; превращение детской молитвы в просительную молитву вообще мало отвечает детской беззаботности, поэтому проходит часто без опасного влияния на религиозную жизнь. Но иногда, у сосредоточенных и напряженных детей, отсутствие немедленного результата молитвы вызывает резкое религиозное охлаждение и отзывается в душе долгим потускнением религиозного чувства.

Что касается религиозной активности детей, то, беря для ее характеристики примеры из окружающей нас жизни, можем сказать: детям вначале совершенно чужд тот дух компромисса, который столь характерен для современного христианского общества, верования которого столь далеки от его жизни. Детская вера является цельной, — дитя легко и радостно выполнит то, что подскажет ему вера, со всей серьезностью и искренностью следует за голосом своего сердца. Но жизнь, которую находит вокруг себя дитя, не терпит и не ищет цельности, она не только не соответствует господствующим верованиям, но часто резко противоречит им. Дитя не может не замечать этого разлада, этой двойственности, не может не дышать этим отравленным воздухом, — и в душу его незаметно проникает ядовитый религиозный дуализм. Нечего удивляться поэтому, что религиозная активность у детей столь мало является творческой, так мало проявляет религиозную энергию ребенка и так легко укладывается в ряд привычных действий. В то время как эстетическая жизнь ребенка ярко окрашена творческим напряжением, в то время как моральные переживания окрашивают жизненную активность ребенка, — его религиозные переживания рано приобретают какой-то пассивный характер, словно не ищут своего выражения в активности. Конечно, это не может быть признано нормальным, ибо эмоциональная сфера всегда ищет того, чтобы окрасить собой активность. Если же религиозные переживания становятся такими бессильными и бледными, словно нежный цветок, растущий при слабом свете, если

впоследствии они становятся такими неустойчивыми и хрупкими, то за этим стоит какое-то преждевременное увядание или

207

недоразвитие. Мы знаем, что именно религиозные переживания в сильнейшей степени обладают тенденцией стать центральными и окрасить собой весь наш внутренний мир, поэтому было бы естественно ожидать при развитии детской религиозности повышенной и яркой религиозной активности, что в редких случаях и наблюдается. Фактически же мы, взрослые, употребляем все усилия к тому, чтобы ослабить самый тон религиозной жизни в ребенке, чтобы оттеснить ее вглубь души, сделать бессильной, бесплодной, — и делаем мы это больше всего и больше всего для детской души своей жизнью. С другой стороны, мы спешим уложить порывы детской души в известные формы, — религиозное воспитание совсем еще чуждо внимания к тому собственному востанию ребенка в мир религиозного творчества, которое мы охраняем при регуляции, например, эстетической жизни ребенка. Может быть, охлаждающее влияние наше на детскую религиозную жизнь имеет и свою хорошую сторону — ведь что бы делало дитя, если бы, входя в жизнь, оно сохраняло пыл религиозных устремлений, творческий порыв к религиозной активности, для которой нет и самого скромного места в современной жизни, в современной культуре? Я не буду входить в эту тему, далеко выводящую нас за пределы психологии детства, и ограничусь лишь общим указанием, что в религиозном развитии ребенка его творческая энергия, творческие порывы исчезают бесследно, и религиозная активность рано застывает в формах привычных, извне воспринятых действий...

Характеристикой детской религиозной сферы мы заканчиваем изучение высшей духовной жизни ребенка, а следовательно и всей эмоциональной сферы его; нам необходимо еще сказать несколько слов о детском воображении, исходя из того положения, что воображение есть орган эмоциональной сферы. Изучение детского воображения, детского творчества должно единственно проложить надежный путь к пониманию детской эмоциональной сферы. Если изучение эмоциональной сферы трудно и у взрослых, — во сколько же раз оно труднее в отношении детей! К детской душе особенно хочется приложить слова одной из сестер в драме Чехова — Три сестры, — которая говорит, что душа ее как запертый рояль, ключ от которого потерян. Мы знаем, мы глубоко чувствуем, что там, в глубине детской души, есть много прекрасных струн, знаем, что в душе детской звучат мелодии — видим следы их на детском лице, как бы вдыхаем в себя благоуханье, исходящее от детской души, — но стоим

перед всем этим с мучительным чувством закрытой и недоступной нам тайны. Прекрасна, притягательна, детская душа, но как мало доступна именно в своих эмоциях, в этой внутренней музыке, звучащей в детской душе! Мы можем «вживаться» в детскую душу, — и именно в моменты наивысшего подъема в нас этого вживания мы с болезненной ясностью сознаем, как далеко стоим мы от детей... Эта невозможность прямым путем проникнуть в мир детских чувств делает особенно важным изучение детского воображения — через которое мы можем надеяться заглянуть и в сферу чувств ребенка.

208

Мы знаем, что некоторые психологи говорят о бедности детского воображения, исходя из чисто формального анализа продуктов детского творчества. Мы говорили уже, что это мнение ошибочно; конечно, правильно давно выраженное противоположное мнение — что мир детской фантазии необычайно широк и богат. Действительно, участие фантазии приходится отмечать всюду в жизни ребенка — и особенно это приходится говорить при изучении главной формы детской активности — игр. Самый факт широкого развития воображения в детской душе, можно сказать — его господства сравнительно с интеллектом не вызывает поэтому никакого сомнения. Нередко этот факт объясняют тем, что детский интеллект очень слаб и не развит, благодаря чему — так говорит это мнение — фантазия и играет такую роль в детской жизни, слабая по мере того, как растет и крепнет критическое чутье, работа ума. Но, разумеется, совершенно невозможно видеть причину развития воображения у детей в каком-либо психическом дефекте, — должен же быть какой-то положительный корень этого. С той точки зрения, которую мы развили раньше и согласно которой работа воображения состоит в психическом выражении чувств, в интеллектуализации и уяснении их, широкое развитие воображения у детей, при ярком расцвете у них эмоциональной жизни, не представляет ничего загадочного. Я позволю себе задержать внимание читателя на том, как приближается ощупью современная психология детства к правильному пониманию этого.

Традиционная точка зрения на воображение нашла свое лучшее выражение в современной психологии у Гросса. Любопытно, что тот самый Гросс, которого мы прославляем как лучшего современного психолога детства, как создателя ее основных принципов — ибо лишь благодаря Гроссу стал нам понятен смысл детства и его основное содержание, — что именно Гросс не понял природы детского воображения. Часто Гросс как бы приближается к более глубокому пониманию его, — особенно любопытно в этом отношении установленное им

понятие «сферы переживаний», окрашенных какой-либо эмоцией<sup>5</sup>, — это понятие Грос приближает в дальнейшем к характеристике работы фантазии — именно, к так называемым «грезам». Особенное значение придает он «грезам наяву», которые, по его мнению, ближе стоят к художественной фантазии, чем к грезам во сне, и которые более распространены, чем это обыкновенно думают. «Значительное большинство людей, — пишет Грос, — и детей и взрослых, глубоко прячут в своей груди тайные движения эти; иногда люди могут долго находиться в интимном общении любви или дружбы, не выдавая ни одним словом скрытые грезы свои, к которым они ежедневно возвращаются, но ключ от которых они не вверяют никому»<sup>6</sup>. В этой характеристике грез, их связи с интимными, закрытыми чувствами Грос приближается к развитому нами пониманию фантазии, как органа эмоциональной сферы — ведь от грез до настоящей фантазии один только шаг. Вместе с тем Грос различает в работе фантазии две функции — «создание иллюзии»

--

<sup>5</sup> G r o s s — Das Seelenleben des Kindes. S. 111.

<sup>6</sup> Ibid. S. 151.

209

(что приближает работу фантазии к эмоциональной сфере) и создание образов — помощью комбинации (что и дает начало термину «комбинирующая фантазия»). Если бы Грос глубже вошел в анализ первой функции фантазии, в связи с своей теорией игры, он лучше понял бы невозможность оставаться при традиционном понимании воображения, — во всяком случае в книге его имеются уже симптомы приближения к эмоционалистическому толкованию воображения. Кроме приведенных выше мест, очень любопытно все то, что мы находим в главе его книги — *Die Illusion und die bewusste Selbsttauschung*; здесь Грос примыкает во многом к Мейнонгу, о работе которого «*Annahmen*» мы говорили раньше при характеристике новой теории воображения. Правда, Грос не хочет ставить «*Annahmen*» в центр объяснения проблемы фантазии, но он признает существенное их участие не только в играх, но и при слушании ребенком сказок<sup>7</sup>. Но все это только симптомы разложения у Гроса традиционного понимания воображения; в основной же главе книги, посвященной фантазии, Грос всецело стоит на этой традиционной точке зрения. Анализируя работу фантазии, как функцию интеллекта («способность комбинации, — пишет он, — опирается на законы ассоциации»<sup>8</sup>), Грос изучает три формы работы фантазии: 1) преувеличение и преуменьшение, 2) отделение отдельных черт от комплекса и 3) создание из отдельных образов более

сложного комплекса образов. Характеризуя первую форму работы воображения, Грос дает интересный пример: «у меня тридцать пуль, — говорило одно дитя, — нет, пятьдесят! нет, сто! нет, тысяча!». «Я видела бабочку, — говорило другое дитя, — величиной с кошку, нет — такую, как дом!». Грос и сам видит здесь влияние нескольких чувств<sup>9</sup> и даже говорит осторожно, что «творческая работа фантазии может протекать и независимо от воли», намекая даже на руководящую роль чувства при этом. Подводя, однако, итоги общему анализу детской фантазии, Грос приходит к выводу, что регуляция работы фантазии<sup>10</sup> исходит если не от отдельного образа, то от идеи, которую тут же Грос характеризует, как «комплекс образов»<sup>11</sup>. Еще ярче и определеннее эта точка зрения выражена у Селли, который считает, что в работе фантазии определяющей силой является образ<sup>12</sup>. Те психологи, которые свободны от преувеличений в этой области, сосредоточивают свое внимание на формальной стороне в работе фантазии — это относится, например, к Штерну, посвятившему несколько прекрасных страниц анализу фантазии, но не углубившемуся в ее проблему, и особенно к Мейману<sup>13</sup>. У последнего особенно ясно видно, что сосредоточение на формальной

--

<sup>7</sup> Ibid. S. 183.

<sup>8</sup> Ibid. S. 146.

<sup>9</sup> Ibid. S. 147-148.

<sup>10</sup> Штерн применяет к фантазии плодотворное понятие «детерминирующей тенденции», выдвинутое впервые Н. Ахом. См.: Stern — Psych, der fruhen Kindheit. S. 191.

HGroos-Op. cit. S. 50.

<sup>11</sup> Сначала Сикорский стоял на той же узко-интеллектуалистической точке зрения, вызвавшей возражения со стороны Perez, Rayneri, Colozza, но потом он отошел от этой точки зрения.

<sup>13</sup> См.: Meumann — Vorlesungen... Bd. I. 2-ое изд. 1916. S. 178—205.

210

стороне в работе фантазии, можно сказать, удаляет нас от проблем ее, как бы ограничивает горизонт психолога.

Значительно глубже и тоньше анализирует фантазию Бюлер, развивающий свою точку зрения в связи с изучением сказок. Общее заключение Бюлера таково: «основная схема работы фантазии не состоит в диссоциации и варьирующей потом ассоциации образов»<sup>14</sup>. Тайна детской фантазии, по Бюлеру, состоит не в комбинации элементов, а в творчестве аналогий. Хотя и

Бюлер отводит много места чисто формальному анализу, но центр тяжести лежит у него не в этом. Открытие смысла в работе ассоциации (в противовес чисто внешнему ассоциированию элементов, согласно господствующей теории), открытие внутренних мотивов в построении образов фантазии («аналогия»!) намечает уже новую перспективу в понимании фантазии. Не забудем, что согласно развитой выше теории фантазии, она есть не что иное, как эмоциональное мышление; поэтому открытие смысла в работе фантазии<sup>15</sup> и не позволяет трактовать фантазию, как функцию памяти, как простое комбинирование элементов. Но если в работе фантазии обнаруживается «смысл», тем настойчивее выступает необходимость указать источник «детерминирующей тенденции» в ней. Фантазия не может быть формой познавательного мышления, а в то же время она идет к раскрытию «смысла», к построению «идей» — и это значит, что фантазия является новой и своеобразной формой мышления.

Еще дальше указанных авторов пошел К1 о s e в своей небольшой, но хорошей книжке — *Die Seele des Kindes* (1920), — Клозе еще ближе подошел к защищаемой нами теории. Указывая на различие снов и сказок, Клозе пишет: «при слушании сказок дитя не видит непременно образы сказки с особенной живостью, — работа фантазии у ребенка устремлена в это время не на самое представление (*Das Vorstellen*), а на «вживание» и «вчувствование» (*Einleben und Einfuhlen*). При слушании сказки дитя переживает не пеструю смену образов, а ряд чувств, аффектов, установок. Конечно, в потоке этих переживаний всплывают порой очень ярко отдельные образы, — но все же они имеют побочное значение... Созерцание (*Anschauung*) отступает перед вчувство-ванием»<sup>16</sup>. Самое предпочтение в сказках всего чрезвычайного, сенсационного, возбуждающего, возвышенного связано с исканием эмоционального подъема. Клозе остроумно и интересно освещает, исходя из этого, известные формальные особенности детской фантазии<sup>17</sup>.

Конечно, Клозе прав. Для нас особенно любопытна его точка зрения, как симптом приближения современной психологии детства к тайне детской фантазии, к пониманию ее эмоционального корня. Конечно, в работе фантазии создаются образы, но образы не есть

--

<sup>14</sup> В u h l e r — *Die geistige Entwicklung des Kindes*. S. 338.

<sup>15</sup> К этому, как мы видели, подходит и Грос, но его слишком связывает традиционная точка зрения.

<sup>16</sup> К1 о s e — *Die Seele des Kindes*. S. 75. "Ibid. S. 76-77.

цель той работы, которую мы называем фантазией, а только средство. Дитя ищет выражения и уяснения своих чувств, и это достигается с помощью образов, которые питают чувство. Образы сказок, рассказов, стихи, рисунки, музыка — все это является как бы центром для оседания наших чувств, для их оформления в сознании — без этого они проходят нашу душу как бы сквозь сито и, падая в глубину души, мутят и тяготят ее. Нет ничего мучительнее того, когда какое-либо сильное, могучее чувство овладевает нашей душой и мы не можем, не умеем выразить его. Самое телесное выражение чувства опосредствуется психическим его выражением, — без слов, без музыки, без психического выражения чувство каким-то мучительным оцепенением сковывает тело — так бывает, например, при сильном горе, когда нет слез, когда словно все окаменело...

Я говорю тебе, певец: я слез хочу Иль разорвется грудь от муки...

*(Байрон — Лермонтов).*

Фантазия и стоит перед разрешением этой задачи, перед созданием образов, как бы вбирающих в себя чувства, как губка вбирает воду, — так нередко в каком-либо образе, в словах, в отдельном звуке для нас как бы воплощается и символизируется все наше чувство. Между прочим, здесь лежит, на наш взгляд, объяснение того странного в индивидуальной и исторической психологии факта, что в сказочных сюжетах, при общей вариации сюжета, неизменно иной раз сохраняются как раз мелочи. Да, это мелочи с точки зрения интеллектуального анализа содержания сказки, — но они могут вобрать в себя все главное эмоциональное содержание, стать его носителями. Не только у детей, но и в культурной истории человечества (в так называемой «миграции сюжетов») этот факт устойчивости побочных моментов выступает иногда с удивительной силой. Так и в жизни нашей, когда мы хотим быть верными традициям (ср. обычаи при свадьбах, при похоронах), мы особенно дорожим мелочами; так и в творчестве художников, при общем развитии их дарования, нередко стойкими и неизменными оказываются некоторые мелочи.

И в сказках, и в рисовании, и в играх, и в танцах, и в ленке, и в пении — всюду дитя ищет воплощения и выражения своих чувств. Оттого так много случайного в комбинации элементов образа — основным остается лишь то чувство, которое руководит творчеством и ищет через него своего выражения и питания. Вообще говоря, здесь имеет место своеобразная интеллектуализация чувства<sup>18</sup> — ибо чисто музыкальная, невыразимая сама по себе сторона чувства как бы переводится на прозрачный и ясный язык интеллектуального материала. Всякий образ — звуковой и словесный, графический и пластический переводит



волну наших чувств, их мелодию, которая звучит в нашей душе, — в ясные, как бы «застывающие» образы, отделяющиеся от та-

--

<sup>18</sup> По этому тонкому и трудному вопросу см. новую книгу Мейнонга — *Ueber die emotionale Presentation*.

212

инственной, неизреченной глубины в нас. Эта «презентация» чувств, говоря термином Мейнонга, еще не означает того, что нами теряется основная эмоциональная установка, — мы не заняты еще представлением образа, как таковым, а через созерцание его вступаем лишь в новую фазу эмоциональной жизни. Но вместе с тем те картины, которые рисуются перед нашим сознанием, вначале занятым не их созерцанием, а лишь использованием их для выражения чувства, приобретают как бы самостоятельное устойчивое бытие, вступают вообще в систему образов, в систему мыслей. Образы фантазии — это *Annahmen*, это картины возможного, желанного, страшного, радостного, — и эти картины, эти *Annahmen*, вызванные к жизни ходом эмоциональной жизни, становятся рядом с чистыми построениями ума, сами к ним тянутся по принципиальной близости к ним, — так именно и возникают детские мифологемы: в них сначала действует только фантазия, но затем они внедряются в сферу интеллекта, где приобретают новую и очень существенную функцию, создавая целую сферу мышления, которую мы можем характеризовать как гипотетическое мышление. Гипотетическое мышление с психологической точки зрения есть не что иное, как использование в целях и в путях познавательной нашей работы — *Annahmen*. По существу *Annahmen* связаны с сферой чувств и желаний, но их внедрение в сферу не только донаучного, но и научного<sup>19</sup> мышления отводит им значительное место и в работе интеллекта. Эта сфера пограничных явлений лишь начата изучением, — и как раз для психологии детства она имеет огромное значение по своему значению для понимания игры<sup>20</sup> и особенно для понимания особо трудного и в то же время очень важного по своему значению в судьбах растущей личности явления — лжи. Детская ложь более или менее уже понята в своем своеобразии, — для нас же это имеет особый интерес в связи с анализом детской фантазии. К характеристике лжи у детей мы теперь и обратимся. Вопрос о детской лжи имеет большое и практическое и теоретическое значение. С практической точки зрения важно понять корень, функцию и условия лжи; хотя мы постоянно вносим сами ложь в нашу жизнь, не можем жить без ее, но мы хорошо понимаем ядовитое влияние лжи даже на взрослых,

а тем более на детей. Правду сказать, мы не очень любим «наивных» детей, которые не умеют вовремя промолчать или даже утаить какую-либо истину, мы так явно бережемся таких детей, что дети скоро начинают понимать, чего нам нужно от них. Здесь как раз ясно выступает существеннейший факт в нашем вопросе — именно, что ложь у детей имеет не индивидуальный, а социальный корень. В нашей жизни ложь имеет вполне закономерное существование, является формой борьбы за существование, защитным приспособлением, весьма сходным с явлением мимикрии. Мы увидим, что в детской душе имеют место процессы,

--

<sup>19</sup> Это вскрыл, правда акцентируя на других моментах, в своей большой работе — *Philosophic des Als* — О Файхингер.

<sup>20</sup> И Грос, и Болдвин уделяют много места этому в своих трудах.

213

которые совсем не являются, в своей сущности, ложью, но которые, под влиянием социальных условий, становятся затем настоящей ложью. Эти процессы, сами по себе, могли бы развиваться и в таком направлении, что они никак не могли бы стать ложью, если бы тот социальный резонанс, который они порождают, не превращал их в ложь и не закреплял их в этом их свойстве. В силу этого мы можем сказать, что ложь у детей создается на социально-психической основе, что она имеет прежде всего социальную функцию. Когда социальное взаимодействие касается указанных психических процессов у ребенка, оно превращает их в ложь и этим оказывает глубокое влияние на их развитие — но, конечно, и здесь ставит свои границы. В социальных отношениях ложь необходима лишь в определенных границах; если угодно, наше воспитательное воздействие на детей, с одной стороны, вызывает ложь, как социальную силу, как средство самозащиты, с другой стороны, оно же указывает и границы лжи. Есть социально-полезная сторона во лжи, но есть и социально-опасная, и мы ждем от детей, что они усвоят одну и уберутся от другой, научатся прикрывать лжи и не утратят чувства правды. С одной стороны, под влиянием идеалов христианства, мы хотим в детях удержать и охранить их чистоту и правдивость, с другой стороны, не хотим совсем изгонять пробирающуюся в детскую душу ложь, так как это было бы опасно для детей. Мы инстинктивно хотим соединить и одно и другое — охранить детскую душу в ее светлых сторонах, с другой стороны, подготовить дитя к жизни. Здесь перед нами выступает одна из многих трагических сторон в современном воспитании: идеалы, без следования которым воспитание теряет

свою внутреннюю силу, так далеки от жизни! Задача воспитания, с другой стороны, не заключается ли в том, чтобы ознакомить дитя с реальной жизнью, а не вводить в какой-то вымышленный мир? Пока нет в нашей жизни правды, пока далека жизнь от идеалов Евангелия, воспитание наше неизбежно будет отмечено таким мучительным и ядовитым дуализмом...

Вопрос о детской лжи не менее любопытен и с теоретической точки зрения, — это явление так сложно и темно, так много запутывает в детской душе. Проблема детской лжи действительно соприкасается с целым рядом основных вопросов психологии детства.

В известном своем этюде о детской лжи Ст. Холл различает пять видов ее: 1) «героическая ложь», где ложь является, по выражению Ст. Холла, «средством для благородных целей»; 2) «партийная ложь», когда дитя лжет вследствие своих личных отношений (симпатии или антипатии) к кому-либо; основное положение здесь может быть сформулировано известным афоризмом — «правда для друзей и ложь для врагов»; 3) «эгоистическая ложь», продиктованная какими-либо личными интересами. Школьные болезни детей, к которым они прибегают как к защитному средству в трудных положениях, служат хорошим примером эгоистической лжи; 4) «фантастическая ложь», когда дитя выдумывает из чистой любви к выдумке — например, чаще всего в игре, нередко и само веря своим выдумкам, — и, наконец, 5) «патологи-

214

ческая ложь», в основе которой лежит чисто патологическая потребность обманывать себя и других, возбуждать себя вымышленными историями. Из перечисления этих видов лжи легко убедиться, что во всех этих случаях — кроме лишь четвертой формы («фантастической лжи») — мы имеем дело с настоящей ложью. Но объем тех фактов, которые мы должны анализировать, шире того, что дает нам Ст. Холл, и это нам станет ясно, если мы точно определим понятие лжи. Под ложью мы должны разуметь заведомо лживые высказывания с целью кого-либо ввести в заблуждение: мы имеем здесь три основных момента, одинаково необходимых для того, чтобы была возможность говорить о лжи, — ложное (в объективном смысле) высказывание, сознание того, что это высказывание ложно, и, наконец, стремление придать заведомо ложной мысли вид истины, стремление ввести кого-либо в заблуждение.

Что касается первого момента — отсутствия истины в наших высказываниях, — то, конечно, он встречается и у детей и у взрослых очень часто, — у детей, по понятным причинам, конечно, в большей степени, чем у нас. Слабость внимания, неточности в восприятии, ошибки памяти, неверные выводы — все

это помимо воли ребенка, вносит «ложь» (в объективном смысле слова) в суждения ребенка, — и эти невольные ошибки, которые дитя добросовестно признает за истину, кажутся нам часто случаями лжи — мы не верим чистоте и просто-душности детей, не верим тому, что они не замечают ошибок. Надо заметить, что дети особенно болезненно реагируют на то, когда им приписывают ложь там, где была невольная ошибка: когда ошибка вскрыта, дети понимают, что они неверно передали какой-либо факт, и у них, конечно, нет никаких способов доказать, что они были правдивы. Эта незащитность, это бессилие доказать свою правдивость, очень болезненно переживаются детьми. Между сферой таких невольных ошибок и настоящей ложью Штерн<sup>21</sup> вводит еще широкую сферу «мнимой лжи» или «псевдо-лжи» — и здесь именно заключается главнейшая часть того, что инкриминируется детям, как ложь.

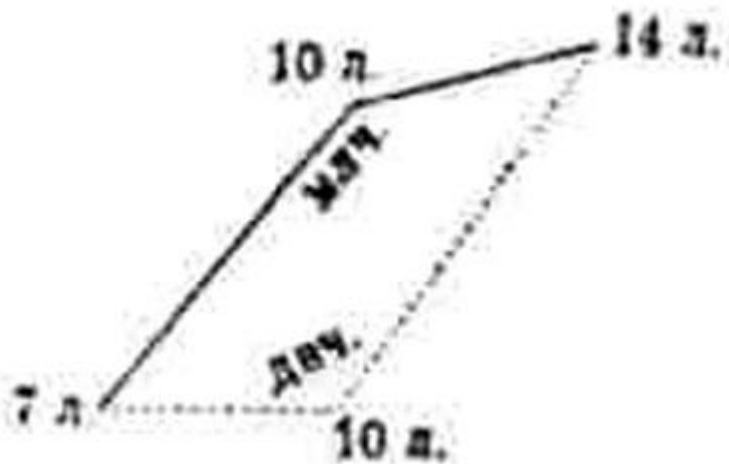
Но обратимся сначала к «невольным ошибкам» детей. В своем исследовании высказываний<sup>22</sup> Штерн нашел, что у детей 7-ми лет всякий третий элемент высказывания — ложен (объективно), между тем у детей 14-ти лет ложным является лишь всякий пятый элемент. Этот вывод Штерна очень характерно освещает факт естественных ошибок в детских высказываниях. Любопытно тут же указать, что из верных ответов детей только две пятых дают они сами, остальные три пятых добываются путем вопросов; при вопросах обыкновенно одна треть дает ложные ответы. Штерн нашел, что процент ошибок в ответах на вопросы в 5\*/г раз больше, нежели при свободном рассказе! Очень любопытный факт, бросающий свет на источник «лжи» в детских речах... Интересно тут же отметить различие между

--

<sup>21</sup> С. u. W. S t e r n — Erinnerung und Aussage in der ersten Kindheit. (Beitr. zur Psych, d. Aussage. F. II. H. II. S. 59).

<sup>22</sup> W. Stern — Die Aussage als geistige Leistung und als Verhorsprodukt. (Beitr. zur Psych, d. Aussage. H. III).

мальчиками и девочками при развитии у них верности в их рассказах; вот диаграмма, суммирующая у Штерна его анализы:



Диагр. 5.

В этой диаграмме схематически воспроизведено очень существенное различие между мальчиками и девочками в возрасте от 7 до 14 лет. До 10 лет у девочек очень слабо развивается верность и точность в их высказываниях (Штерн видит причину этого в сильном развитии фантазии при отсутствии критицизма), а затем, начиная от 10 лет, девочки развиваются очень быстро и хорошо. Штерн как раз в связи с этим и устанавливает понятие «Prapubertatsperiode», чтобы зафиксировать известную замедленность в психическом развитии. У мальчиков этот «Prapubertatsperiode» лишь начинается к 10 годам, — до этого времени точность и верность в высказываниях растет у них очень сильно, а начиная с 10 лет растет слабо. Любопытно отметить еще два вывода Штерна, касающихся различия девочек и мальчиков: девочки в своих рассказах дают предпочтение «личным» категориям, мальчики, наоборот, — внеличным. Штерн полагает<sup>23</sup>, что это предпочтение личного перед внеличным есть выражение умственной отсталости, так как «личные» категории отвечают более низшей стадии развития. Второй интересный вывод Штерна заключается в том, что в отношении точности высказываний о цветах девочки, вопреки обычному мнению, стоят ниже мальчиков. Не касаясь второго вывода, который сам Штерн считает «неожиданным»<sup>24</sup>, скажем о первом, что интерес девочек к личностям, а не к вещам, конечно, не есть свидетельство умственной отсталости, а должен быть объяснен более глубокими особенностями в духовной жизни девочек.

Штерн проделывал опыты (по образцу тех, которые легли в основу его работы — Die Aussage...) над своими детьми 2<sup>1</sup>/<sub>2</sub> и 3-х лет. Уинч<sup>25</sup> занялся такими же опытами над группой 3-х и 4-летних детей из детских садов. Липман и Вендринер<sup>26</sup> такие же опыты проделали в детском саду над 6 мальчиками и

девочками в возрасте от 4 до 6 лет. В этих опытах с особенной яркостью встает картина той неясности и неточности, которая имеется у малых детей.

Причины всех этих ошибок могут быть различны. Прежде всего не-

--

<sup>23</sup> Работа Штерна (Die Aussage...) выпущена в 1904 году; с тех пор его взгляды на ступени духовного развития несколько изменились.

<sup>24</sup> См. его собственные комментарии: Die Aussage... S. 142—143.

<sup>25</sup> W i n c h — German Aussage-Experiments with English School-Children.

<sup>26</sup> Beitr. zur Psych, d. Aussage. F. II. H. III.

216

обходимо указать на ошибки при восприятии: детское восприятие очень сильно связано с интеллектуальным типом, с типом высказывания. Г-жа Л е л е ш (Lelesz) изучала экспериментально связь интеллектуального типа с типом наблюдения, с высказываниями и нашла факт огромного влияния интеллектуального типа на ошибки при высказываниях<sup>27</sup>. Г-жа Лелеш дает любопытные цифры относительно некоторых форм интеллектуальной работы, имеющей связь с вопросом об ошибках; сосчитывая<sup>28</sup> истинные высказывания, спонтанные ответы, общее число ответов, внушаемость, она получает следующую характеристику разных интеллектуальных типов:

1) у интеллигентного типа эта сумма =	300,8
2) у «описывающего» » »	262,2
3) у «истолковывающего» » »	207,9
4) у поверхностного » »	159,3

У интеллигентного типа сильнее выступает так называемая «самокорректурa», что и имеет влияние на количество ошибок<sup>29</sup>.

Существенным источником ошибок в детских высказываниях является неточность памяти: помимо того, что при самом восприятии вкрадываются неточности, работа памяти вносит целый ряд изменений в то, что задерживается в душе. Формально говоря, мы имеем здесь дело с искажениями воспринятого материала, по существу же это не искажения, а переработка материала, который мы, однако, добросовестно принимаем за тождественный с тем, что мы воспринимали. Нельзя не выделить особо слабого развития сознания времени у детей. Даже дитя 4-х лет еще слабо различает время; когда оно говорит «недавно» или «давно», то в его устах это звучит очень неопределенно. Особенно хромает у детей локализация воспоминаний во времени; до известной степени воспоминания стоят как бы вне времени. Прошлое для ребенка — это некоторая темная глубина; лишь самые недавние события еще сохраняют некоторые временные взаимоотношения, а все

остальное как бы плавают в каком-то хаосе. Между тем наши вопросы к детям очень часто связаны именно с точной локализацией во времени: мы, например, спрашиваем дитя, была ли у нас вчера г-жа N, и дитя с полной убежденностью отвечает «да», хотя г-жа N была значительно раньше.

При оценке ответов детей нельзя не учитывать и того существенно-

--

<sup>27</sup> L e 1 e s z — L'orientation d'esprit dans le temoignage. Arch, de Psyech. T. XVI. 1914. P. 113-157.

<sup>28</sup> Подробности ее расчета — см.: P. 155. Г-жа Лелеш в начале работы говорит о пяти типах, а затем сводит их к четырем (intelligent, decriptif, interpretateur, superficiel).

<sup>29</sup> Г-жа Лелеш дает такие цифры относительно распределения различных типов:

1) Интеллигентный	29,8%
2) Поверхностный	27,4%
3) «Истолковывающий»	24,2%
4) «Описывающий»	9,8%
5) Амбициозный (ambitieux)	3,2%
6) Неопределенный *	5,6%

217

## I

го факта, что дети не вкладывают в свои слова того именно содержания, какое вкладываем мы. Штерн справедливо указывает, что те выражения, которые в наших устах, для нас звучат как утверждения какого-либо факта, для ребенка совсем не являются проводником таких утверждений, а служат для выражения чувств и желаний. На этой почве возникает целый ряд недоразумений: мы вкладываем в слова детей не тот смысл, какой вкладывают в них дети. Не следует так же забывать о том влиянии на слова детей, какое имеют их интересы. Но особо должно подчеркнуть те ошибки в словах детей, которые связаны с влиянием внушения. Если вас спрашивают: «неужели вы не видели такого-то человека?», то в самом вопросе, в тоне, в каком он произносится, есть элемент внушения; вам начинает казаться, что вы и в самом деле видели данного человека... Штерн в своих опытах с высказываниями нашел, что внушаемость у детей 7-ми лет выражается в цифре 50%, а в 15 лет — 20%; эти цифры хорошо освещают всеми известную высокую внушаемость у детей до 7-ми лет, т. е. в раннем детстве. Дитя необычайно легко поддается внушению — лишь с ростом интеллекта развивается и критицизм, ослабляющий действие

внушения. Штерн дает интересные примеры самовнушения у детей в возрасте 3—4 лет<sup>30</sup>.

Быть может, важнейшим источником «ошибок» в высказываниях детей является игра, но здесь мы уже переходим как раз в ту среднюю сферу, которую мы, вслед за Штерном, назвали «мнимой ложью» или «псевдо-ложью». Штерн, однако, слишком узко глядит на это явление — он думает, что здесь имеет место игра словами, но явление, к которому мы теперь подошли, конечно шире.

Мир «действительный» — объективный, неизменный, независимый от нас — для ребенка не вполне еще отделен от мира фантазии; если в отдельных пунктах дитя ясно сознает их разноприродность, то в других пунктах они незаметно переходят один в другой. К этому присоединяется и то, что «установка на игру» незаметно вплетается в реалистическую установку — от делового тона дитя незаметно для себя может перейти к игре. Именно в этих случаях дитя «играет» без мысли о том, что оно вводит нас в заблуждение, ибо мы сохраняем то отношение к действиям и словам ребенка, которое определялось его серьезной деловитостью. Надо непременно иметь в виду, при оценке поведения ребенка, его слов, что, кроме сознательной, нарочитой игры, дитя порой незаметно само для себя переходит к установке на игру. И в первом случае не может быть речи о настоящей лжи, — тем менее можно говорить о ней во втором случае: и здесь и там перед нами «мнимая ложь» (псевдо-ложь) — она кажется нам ложью, а в действительности не является ею, так как здесь нет цели обмануть, а есть цель поиграть. Конечно, дитя стремится к тому, чтобы мы принимали

--

<sup>30</sup> S t e r n - Psych, d. fr. Kindheit. S. 294.

О внушаемости у детей см.: Baginsky— Ueber Suggestion bei Kindern. Ztschr. f. pad. Psych. 1901; Binet et Henri — La suggestibilité normale chez les enfants. Rev. Philos. 1894; Binet — La suggestibilité. 1900; M. H. Small— The suggestibility of children. Pedagog. sem. IV. 1896.

за истину то, что не является истиной, — но это нужно лишь для игры и на время игры: если бы дитя интересовалось теми реальными результатами, которые могут вытечь из того, что примут за истину ложь, то тогда не может быть речи об игре с ее самоцелью, тогда перед нами заинтересованность в некоторых реальных переменах и настоящая поэтому ложь. Но пока дитя играет, ему нужно обмануть, чтобы игра удалась — и только на время игры и



нужен обман. Не исключено, что дитя после игры не восстановит истины, чтобы иметь возможность в дальнейшем еще поиграть под покровом того же обмана, — но это и означает равнодушие к реальным переменам, вызываемым обманом, беззаботное отношение к ним, а не использование их в реальной жизни. Если же последнее имеет место, то опять-таки не может быть речи об игре. Любопытно, что если во время игры вы покажете ребенку, что понимаете, что все это только игра, то это будет очень досадно для ребенка. Именно это и побуждает иногда ребенка прибегать к обману, тем более, что это обманывание превращается в игру, создает обстановку риска и повышает удовольствие игры. Все это уже очень опасно и нередко может иметь самые дурные моральные последствия, но это уже другое дело, по существу же мы имеем дело с игрой. Можно сказать, что значительная часть того, что признается ложью, на самом деле не является настоящей, серьезной ложью, а определяется установкой на игру. И относительно взрослых (а также периодов отрочества и юности) должно сказать, что люди серьезно лгут гораздо меньше, чем это кажется извне: мы просто не замечаем (да это и в самом деле трудно заметить), что тут вплетается игра.

Штерн особо выделяет случай «провоцированной лжи»: этот случай мы имеем тогда, когда дитя отвечает на наш вопрос «неверно» (с нашей точки зрения), так как понимает его не в том смысле, в каком задаем его мы. Штерн приводит такой пример: однажды его дочь ударила младшего брата; когда мать, через некоторое время, напомнила этот случай, то девочка стала отрицать это, говоря: «нет, нет». Эти слова для нас звучат именно как отрицание того, что напомнила мать, но из тона, из выражения лица было ясно, что словами «нет, нет» девочка хотела сказать, что больше никогда не будет бить брата или что она не хочет вспоминать об этом. Конечно, если девочка хотела своим «нет, нет» сказать, что не хочет больше вспоминать об этом случае, а окружающие, поняв это как отрицание факта, стали бы укорять девочку в том, что она отрицает факт, то возможно, что этот неожиданный для нее социальный резонанс направит течение ее мыслей именно в сторону отрицания факта. Держась за слова «нет, нет» во имя вложенного в них сначала смысла, она будет держаться за них, если в них видят и другой смысл.

Итак, у ребенка довольно рано выступает нечто близкое ко лжи (с внешней точки зрения), но по субъективному своему смыслу вовсе не являющееся ложью. Непонимание этого со стороны окружающих, обидное приписывание ими дурных целей ребенку, когда их не было, как бы толкают дитя в сторону настоящей лжи, тем более, что оно на каждом шагу замечает, как люди обманывают друг друга. Мы, взрос-

лые, настолько привыкаем ко лжи, что даже уже не замечаем ее; сколько в самом деле «условной лжи» в наших общественных и семейных отношениях! В такой обстановке тот момент, когда дитя в процессе игры прибегает к лукавству и к намеренному введению в заблуждение в целях игры, является несомненно опасным поворотом в душевной жизни ребенка. Дитя без злого умысла может начать играть тем, чем бы не следовало играть: во имя удовольствия игры оно может нарочно не говорить того, что «пошутило». Кто не знает весьма обычной детской игры, когда дитя спрячется за дверь, за кресло, и няня или мать или кто-либо другой должен «искать» дитя? Если вы «находите» дитя очень быстро, то это вызывает досаду у ребенка — он жалуется, что вы «не умеете» или «не хотите» играть: для самого ребенка желательно, чтобы вы продолжили «обман»... Переход от таких игр к случаям, когда дитя уверяет, что не знает, где ваша вещь, которую оно само же спрятало, а затем к случаям, когда дитя, увлеченное результатами такой игры, попробует в другой раз солгать по настоящему ради этих результатов, — совершается незаметно. А мы нередко разглашаем другим о первой констатированной у ребенка лжи, часто выговариваем ему, словно он продолжает лгать. Первое падение, к сожалению, имеет, как раз благодаря нашей бестактности, часто фатальное влияние на дитя. Оно сознанием своим еще не переходило границу, которая отделяет игру от настоящей лжи, но мы своими речами, своим подчеркиванием заставляем его сознать себя перешедшим эту границу. Сознание себя отошедшим от недавней правдивости имеет нередко самое ядовитое влияние на моральную самооценку; я думаю, что в огромном числе случаев превращение случайной настоящей лжи в привычку беззастенчиво лгать совершается как раз под влиянием неумелого социального отзвука на «проступок» ребенка. А мы как нарочно ужасно любим подчеркивать неудачи и грехи детей, не замечая, что этими речами мы как раз закрепляем то, что было случайным, создаем постоянное свойство, постоянную привычку там, где ее не было. Не только в отношении детской лжи, но и в отношении других пороков часто является педагогически целесообразным не придавать им большого значения, не подчеркивать и не закреплять их тем. В отношении борьбы с детской ложью положение создается тем более трудное, что к известным условным формам лжи дитя должно привыкнуть, но при этом не утратить общей своей правдивости. Тот путь компромисса, к которому мы ведем дитя, сам же и создает опасности для морального развития ребенка, и мы часто лишь увеличиваем эту опасность своими неумелыми замечаниями.

Я был бы неправильно понят, если бы мои замечания были истолкованы как выражения сентиментального и идиллического взгляда на детскую душу. Я не гляжу идиллически на душу ребенка, считаю, что в глубине ее есть не мало темного, а порой и злого, но знаю и то, что и мы своими неправильными замечаниями не только не помогаем ребенку стать лучше, а лишь удаляем его от сознания своих ошибок. Ведь и мы, взрослые, слыша упреки и выговоры, часто делаем нарочно напротив, словно эти укоры раздражают нас, — раскаяние, поворот к луч-

220

шему требуют от нас свободного порыва и не нужно мешать свободно сознать свою ошибку. Там же, где навязывают это сознание, охрана своей свободы лишь удерживает и укрепляет злое движение в душе. С этой весьма своеобразной динамикой морального процесса в нас необходимо всегда считаться, — в отношении же детей, быть может, даже больше, чем в отношении взрослых. Чистота детской души есть лучший страж ее: дайте простор глубоким и чистым движениям, развивайте творческие порывы, творческую активность, сохраняйте всегда уважение к детской личности и веру в нее, -ив этой доброй социальной атмосфере незаметно излечится детская душа не только от лжи, но и от других пороков. Велика эта тайна человеческой души — не только зрелой, но и совсем юной, что мы хотим остаться свободными не только в своих грехах, но и в своем раскаянии. Раскаяние невозможно по приказу, по совету, но за то как глубоко и плодотворно протекает оно, если мы оставим дитя свободным в этих нежнейших движениях его души.

Заканчивая на этом характеристику «псевдо-лжи» и не останавливаясь на перечисленных выше формах настоящей лжи, вернемся к психологической проблеме лжи.

Если дитя делает невольно ошибку, то о лжи не может быть и речи; в случаях же «псевдо-лжи» и настоящей лжи мы имеем дело в ребенке с *Annahmen*, которые принимаются нами за действительные суждения. Если дитя играя вводит нас в заблуждение, то для него известное положение не имеет силы настоящего суждения, есть некая фикция, — в наших же глазах эта фикция приобретает серьезное значение. Псевдоложь — из которой собственно дитя научается опыту настоящей лжи — связана таким образом с фатальным недоразумением, основанным на слишком большой близости *Annahmen* и настоящих суждений. Как мы сами можем всерьез принять свои собственные выдумки и «поверить» в них, — так еще легче превращение *Annahmen* в

серьезные суждения происходит в социально-психическом взаимодействии. Различие между *Annahmen* и настоящими суждениями слишком тонко, — и когда в нас самих или особенно в других сознание этого различия бледнеет, тогда возможен подмен одного другим. На этой психологической почве возникает ложь (сначала в форме «псевдо-лжи»), но на этой же почве возникает и плодотворнейшая форма «гипотетического» мышления. Когнитивное и эмоциональное мышление слишком близком подходят одно к другому... На этом мы заканчиваем анализ детской эмоциональной сферы и психической работы, с ней связанной, и переходим теперь к изучению детского интеллекта.

## ГЛАВА XII.

*Развитие детского интеллекта. Детские восприятия. Восприятие пространства и времени. Особенности и развитие детского внимания. Детские представления. Процессы памяти у детей. Ассоциация образов у них.*

Интеллектуальное созревание ребенка в течение раннего детства значительно яснее, чем его эмоциональное развитие, так как интеллектуальная сфера прозрачнее по самой своей сущности, как обращенная к внешнему миру. Конечно, мы часто не можем точно проследить развитие той или иной психической функции, но внешнее наблюдение детей может все же много дать в этом направлении. Здесь применим даже экспериментальный метод, — среди других примеров укажу на недавно появившееся исследование очень тонкой интеллектуальной функции — абстрагирования — у двух детей 1,4 г. и 1,6 г.<sup>1</sup>. Хотя интеллект и не занимает центрального положения в детской психике, хотя важнейшие процессы внутренней жизни ребенка мало связаны с его интеллектом, однако нельзя отрицать того, что именно постепенное развитие интеллекта открывает перед ребенком дальнейшие ступени в его созревании. Вернее сказать: рост интеллекта не столько является здесь главным фактором, сколько важнейшим симптомом перемен в ребенке. Если бы интеллект развивался слишком рано, он мешал бы ребенку оставаться ребенком, развивая в нем ранний и потому ненужный, а иногда и пагубный критицизм. С другой стороны, чем дальше развивается дитя, тем яснее выступает могучее влияние интеллектуального роста его на ряд функций.

Начнем с изучения детских восприятий, как того материала, который образует основной интеллектуальный фонд ребенка. Мы уже знаем, что в течение грудного периода жизни дитя овладевает органами чувств, органами движения, проходит подготовительные ступени в развитии языка, в развитии выразительных движений вообще. У ребенка развиваются основные его

функции, развивается сознание этих функций — конечно, в той зачаточной форме, какая необходима, чтобы уметь пользоваться ими.

Обратимся сначала к внешним восприятиям — и прежде всего к зрительным. Можно считать совершенно бесспорным<sup>2</sup>, что различение

--

M. v. Kuenburg — Ueber Abstraktionsfähigkeit beim vorschulpflichtigen Kinde. Ztschr. f. angew. Psych. B. XVII. H. 4—6 1920. § 7.

<sup>2</sup> См. исследование W o l l e y — Some experiments on the colour perception of an infant and their interpretation. The Psych. Rev. 1909.

Valentine — The colour perception and colour preferences of an infant. Brit. Journ. of Psych. 1914.

222

цветов начинается еще в первом году жизни — на пятом — шестом месяце жизни; популярное мнение, что дитя долго не различает цветов, основанное, как думает Штерн<sup>3</sup>, на ошибках детей в назывании цветов, неверно. Мы не хотим сказать, что дети рано запоминают цвета, легко могут их узнать, воспроизвести в памяти, наконец правильно назвать их, — все это развивается действительно медленно; но самое различение цветов, как точно установили исследования, доступно уже на первом году жизни. Дети рано проявляют особый интерес ко всем окрашенным предметам, которые возбуждают в них чрезвычайное удовольствие. Спорным является вопрос о том, в какой последовательности дитя интересуется различными цветами (первенство оспаривается главным образом желтым и красным цветом), но вне всякого сомнения стоит самый факт особого интереса детей к окрашенным предметам. Странным представляется, однако, то, что правильное называние цветов начинается лишь на четвертом году жизни (в шкале Бине правильное называние 4 основных цветов отнесено к 7 годам!). Штерн объясняет это тем, что при сильном эмоциональном действии цветов они не играют существенной роли в познании и употреблении вещей; быть может, здесь играет особую роль то, что в осязательном познании предметов, долго остающимся главнейшей инстанцией в познании действительности, цвет как раз не играет роли. При исследовании того, как воспринимают дети картины, выяснилось<sup>4</sup>, что цвет играет здесь столь ничтожную роль, что, можно сказать, цвет стоит ниже порога внимания. Очень любопытны и интересные данные, которые опубликовал В. Штерн в своем исследовании — Die Aussage als geistige Leistung und als Vorhorsprodukt (1904): правильные показания (в %) относительно цветов распределялись так;

Девочки		Мальчики	
Младш. возр. (7 л.)	27V	Младш. возр. (7,3 л.)	327 <sub>2</sub>
Средн. » (10,2 л.)	34'Л	Средн. » (11л.)	47
Старш. » (14,7 л.)	487 <sub>2</sub>	Старш. » (13,7 л.)	57 <sup>2</sup> / <sub>3</sub>

Если соединить данные, касающиеся и девочек и мальчиков, то получаем такие цифры:

Младший возраст — 30% (правильных показаний) Средний »  
 40<sup>3</sup>/<sub>4</sub> » »  
 Старший » 53 » »

Согласно этим данным, можно сказать, что самостоятельный интерес к цветам к концу раннего детства все еще не настолько высок, чтобы сделать более точным восприятие. Впрочем, весьма возможно, что и у взрослых память на цвета стоит не на очень большой высоте. Вот еще цифры других авторов. Исследование Энгельшпергера и Циглера показало, что из детей 6—7 лет только 30% мальчиков и 28% девочек правильно называют четыре

--

'Stern — Psych, d. fr. Kindheit. S. 121. "Ibid. S. 122.

223

Девочки		Мальчики	
Младш. возр. (7 л.)	277,	Младш. возр. (7,3 л.)	327,
Средн. л.) »	34'Л	л.) Средн. »	47
Старш. (10,2 л.)	487 <sub>2</sub>	(11л.) Старш. »	57 <sup>2</sup> / <sub>3</sub>
» (14,7 л.)		(13,7л.)	
л.)			

Если соединить данные, касающиеся и девочек и мальчиков, то получаем такие цифры:

Младший возраст — 30% (правильных показаний) Средний »  
 40<sup>3</sup>/<sub>4</sub> » »  
 Старший » 53 » »

Согласно этим данным, можно сказать, что самостоятельный интерес к цветам к концу раннего детства все еще не настолько высок, чтобы сделать более точным восприятие. Впрочем, весьма возможно, что и у взрослых память на цвета стоит не на очень большой высоте. Вот еще цифры других авторов. Исследование Энгельшпергера и Циглера показало, что из детей 6—7 лет только 30% мальчиков и 28% девочек правильно называют четыре

'Stern — Psych, d. fr. Kindheit. S. 121. "Ibid. S. 122.

основных цвета, хотя все дети правильно называют белый и черный цвет. Не следует, впрочем, забывать, что все это касается названий цветов, самое же различение цветов, как было указано выше, начинается очень рано. Бесспорным, остается то, что в психическом развитии ребенка правильное различение цветов долго не имеет особого значения — только этим и можно объяснить медленное запоминание названий цветов.

Для изучения развития детских восприятий очень ценны материалы, добытые Ван-дер-Торреном по так называемому «методу серий» (Heilbromer'a). На *рис. 48 (а, Б, ис)* приведены образцы этих «серий», которые постепенно показываются детям, причем отмечается ступень, где достигается узнавание рисунка.

Согласно Ван-дер-Торрену, развитие правильного восприятия рисунка идет так (вычислено в %):'

Год	Мальч.	Дев.
4	38	20
5	34	25
6	48	34
8	57	36
10	70	52
12	76	55

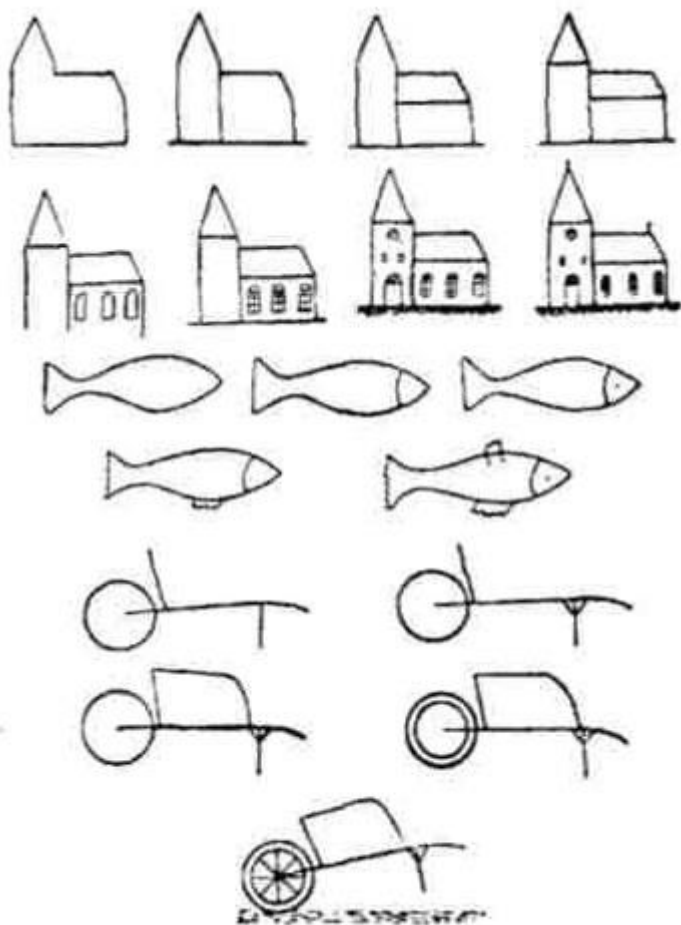


Рис. 48а.

Смысл этих цифр таков, что, например, девочки 5-ти лет узнают рисунки только в последних 25% серии. Из приведенных цифр, между прочим, ясно обрисовывается значительное отставание девочек в узнавании рисун-



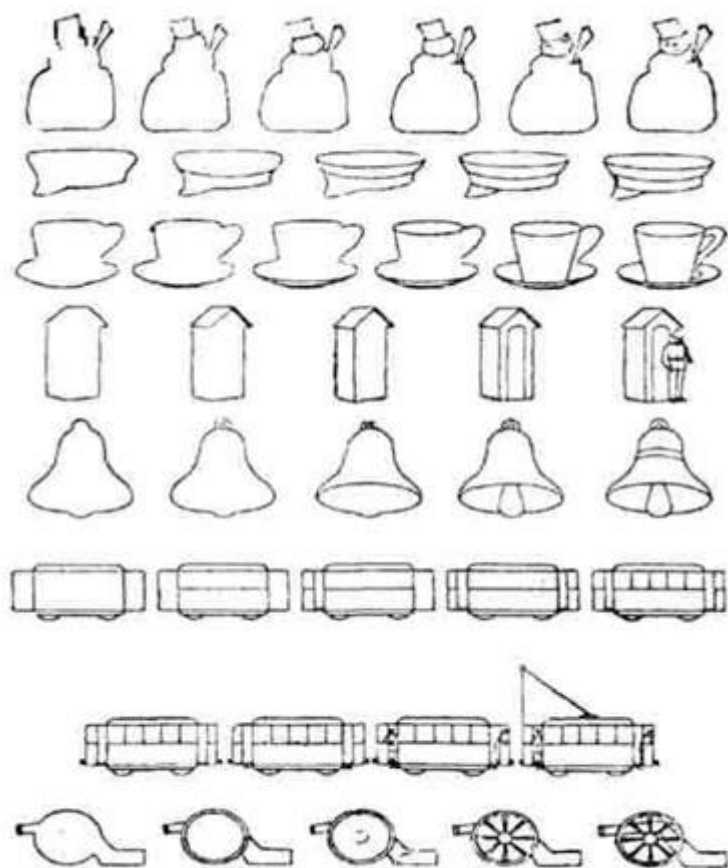


Рис. 48b.

ков. Любопытны и другие результаты того же исследования. — До полного узнавания рисунка дети, однако, отчетливо различают соседние рисунки. Вот цифры, касающиеся этой способности различения (в %):

Годы

5 6 8 10 12

Мальч.

89 95 97,5 96,5 98

Дев.

91 92 95 96,5 96

8 Психология детства

225

Умение словом выразить замеченное различие все же очень слабо развивается; вот данные, касающиеся этого (в %):

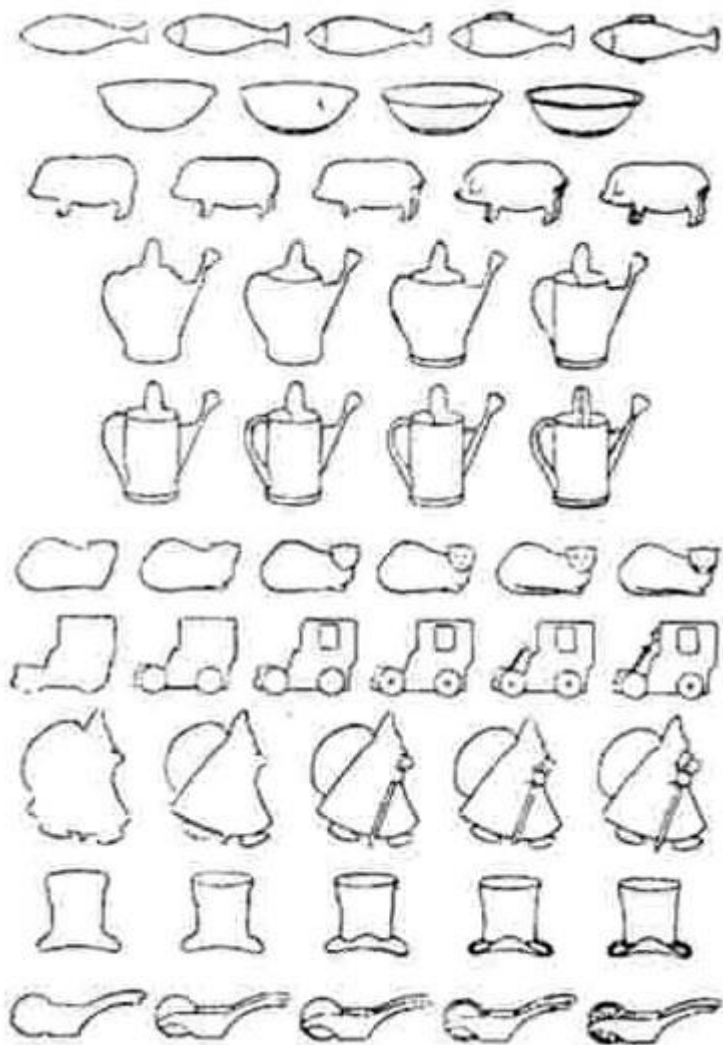


Рис. 48с.

Что касается развития слуховых восприятий, то оно идет еще медленнее, чем в отношении зрительных. Произвольное внимание к тонам г-жа Шинн наблюдала лишь на 18-м месяце жизни; по ее же показаниям правильное воспроизведение тона возможно лишь к 4 годам. По другим авторам дети уже к 2 годам способны воспроизводить мелодии и даже вставлять в них собственные слова, как это отметил еще Egger. Надо, впрочем, отметить, что как раз в области слуховых и особенно музыкальных восприятий наблюдаются резкие индивидуальные различия. Известно, что и у взрослых «музыкальный» слух нередко бывает чрезвычайно слаб.

226

Относительно среднего возрастания тонкости слуховых восприятий приведем цифры Гильберта (у него «единицей» различия между звуками принята У тона); дети различают звуки лишь при разнице:

в 6 лет	12.3	(принятых единиц)
7	9.1	
8	6,8	
9	4,8	
13	3,7	
19	2,4	

Очень любопытно недавно (1917) опубликованное исследование Вернера о развитии у детей способности к мелодическому пению<sup>5</sup>. Вернер проследил это развитие между 27 и 5 годами. Особенно любопытно в этом исследовании тщательная характеристика развития отдельных сторон в пении ребенка<sup>6</sup>.

Обратимся к изучению восприятия пространства у детей. — «Завоевание пространства», как метко выражается Штерн, в своих важнейших моментах происходит еще в течение первого года жизни, — но и после этого еще долго длится процесс овладения различными сторонами пространственного восприятия. Для психологии детства известные споры между нативистами и эмпиристами не могут не представляться в значительной мере искусственными, — настолько здесь ясна ошибочность всякого одностороннего решения вопроса. Восприятие пространства не является у ребенка готовым, оно развивается — и притом при непрерывном взаимодействии между чистым восприятием и действием. С другой стороны, развитие пространственного восприятия происходит с такой легкостью и быстротой, что роль унаследуемых «предрасположений» никак не может быть отрицаема.

В развитии пространственного ориентирования различают три фазы: 1) пространство губ. 2) пространство рук, 3) «далекое» пространство — пространства глаза (первые две фазы характеризуются иногда, как «пространство хватания»). Указанные три фазы самим названием подчеркивают, как познается пространство ребенком. — Уже в течение первого года жизни дитя видит перед собой известный пространственный порядок, особенно по мере того, как оно овладевает глазом, как органом зрения. Но это «видимое» пространство еще не объединено с тактильным пространством; долгое время это два разных пространства. «Понятно» и «ясно» лишь то пространство, в котором дитя может всего коснуться — это то пространство, в центре которого находится личность ребенка, образующая его исходную основу. Первоначально, при слабом развитии осязательного опыта, дитя особенно доверяет осязательным ощущениям губ — и оттого окончательное ознакомление с предметом возможно лишь тогда, когда предмет попадает в «пространство губ». Кто не знает этой

'H. Wernicke — Die melodische Erfindung in der Kindheit (Sitzungsber. d. Wiener Akad. Phil.-histor. Klasse. 1917).

<sup>6</sup> См. у Бюлера интересную таблицу НИ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЕРНЕРА (OP. CIT. S. 152—153.)

s»

227

привычки детей, порой очень долго продолжающейся у них, тащить все в рот? Отсюда «система» хватания вещей у малых детей, — поистине здесь мы имеем труднейший и важнейший этап в «завоевании» пространства ребенком. «Видимая» перспектива, открытая взору ребенка — относительно ее развития несомненной должна быть признана «непроизводительность» зрительного восприятия пространства — эта «видимая» перспектива лишь ставит перед детским сознанием проблему пространства. Можно сказать, что «настоящим» пространством для ребенка является лишь та часть «видимой» перспективы, в которую проникает тактильный опыт ребенка. Конечно, и здесь есть свои ступени, но для ребенка долго является совершенно необходимым взять в рот всякую отдельную вещь, точнее говоря, — поместить ее в «пространство» губ. Однако необходимое при этом хватание, отводящее большое место действию рук, постепенно раздвигает эту область знакомого и ясного пространства — и дитяти достаточно бывает коснуться предмета рукой. Не следует, однако, забывать, что все это время «далекое» пространство существует для ребенка, однако оно существует, как какая-то темная и неясная глубина. По мере того как развитие памяти облегчает узнавание различных частей того пространства, в котором носят дитя, «далекое» пространство, пространство глаза все чаще попадает в сферу ясного и познанного тактильного пространства, — так медленно подготавливается слияние тактильного и зрительного пространства. Можно сказать, что пространственный порядок, взаимные отношения предметов, тем более их расстояния, познаются лишь при помощи осязательного опыта. К тому времени, когда дитя начинает самостоятельно двигаться (второй год жизни), дитя уже достаточно хорошо разбирается в целом ряде пространственных отношений вблизи себя. Настоящее изучение «далекого» пространства связано именно с двигательным опытом ребенка. Любопытно, между прочим, то, как дитя научается различать правую и левую сторону вокруг себя. Сами названия «правый» и «левый» настолько медленно запоминаются детьми, что в шкале Бине только для 7-летних детей вполне доступно решение такой простой задачи, как «показать правую руку и левое ухо»! Но это касается лишь названия, практически же дитя научается

различению правой и левой руки очень рано. Любопытно, что у детей очень рано начинает проявляться предпочтительное употребление правой руки, — приблизительно лишь 2% оказываются левшами.

Оценка расстояний дается только в двигательном опыте и развивается очень медленно. Известно, как дети тянутся клуны, как тянутся они к лампе. Оценка близких расстояний, связанных с простейшими движениями, дается очень рано — здесь острота глазомера, правшья оценка близких расстояний имеет громадное практическое значение и развивается очень быстро. Совсем иначе складывается дело при оценке дальних расстояний. Впервые Штерн<sup>7</sup> точно обследовал известный давно факт ошибок при оценке длин, протяжений. Он нашел (при опытах над взрослыми), что есть «оптимальное для оценок» протяжение — между 1 и 4 метрами; при

--

<sup>7</sup> Stern — Ueber Schatzungen, insbesondere Zeit- und Raumschätzungen. Beitr. zur Psych, d. Aussage. F II. H. I.

228

низших протяжениях ошибки заключаются в более высокой оценке их, при протяжениях выше 4 метров — ошибки имеют обратный характер. Интересно отметить наблюдение Штерна<sup>8</sup> о наличии «личных тенденций в оценках». Мне кажется, что в детском возрасте этот индивидуальный коэффициент сказывается даже сильнее.

Бине делал опыты с детьми от 27, до 4 лет, ставя им задачу, сравнивая две нарисованные на бумаге линии, определить, какая из них длиннее. В 4 года (см. шкалу Бине) дитя нормально не делает ошибки, сравнивая две линии в 5 и 6 см. Сравнительно с тонкостью оценок у взрослых, чувствительность детей в 4—5 раз меньше.

Узнавание различных форм дается детям, по-видимому, легко, однако в этой области отсутствуют более точные исследования. Известно, что Пес-талоцци считал простейшей по доступности для детей формой четырехугольник, а Гербарт признавал такой формой треугольник. Новейшие исследования говорят за то, что простейшими формами являются круг и шар, затем четырехугольник, а затем лишь треугольник. Очень интересный материал для суждения о восприятии форм у детей дает изучение того, как они воспринимают картины. Уже на втором году жизни дети узнают в фотографиях известных им людей. Собственно говоря, для детей очень долго картины являются такими же «реальными предметами», как и то, что они изображают. Как, видя себя в зеркале, дитя очень долго считает свой образ чем-то реальным и заглядывает за

зеркало, словно там скрывается то существо, которое оно видит, — так и картина в книге или отдельно взятая представляется ребенку реальностью, хотя бы и ослабленной но непонятным причинам. Самое узнавание картины, как выяснил Штерн, основывается на восприятии контура, и это бросает интересный свет на вопрос о развитии у детей чувства формы. Весьма любопытной особенностью детских восприятий формы является «независимость узнавания от положения картины в пространстве», как выражается Штерн'. Дело в том, что для детей является довольно безразличным, воспринимают ли они картину в правильном положении или «вверх ногами». Штерн думает, что это связано с тем, что восприятие формы и восприятие положения являются двумя различными функциями.

Скажем несколько слов о развитии у детей восприятия времени.

Для ребенка долгое время существует ясное сознание настоящего, какая-то неопределенная, надвигающаяся перспектива будущего, к которому относятся желания и планы, и, наконец, темная глубина прошлого. Лишь в середине третьего года дитя начинает употреблять слова «сегодня, вчера, завтра», но безнадежно их путает. 4-летняя девочка Штерна задавала такие вопросы: «теперь сегодня?» Еще в возрасте 4,3 эта девочка путала вчера и завтра — что чрезвычайно типично для детей («мы завтра гуляли», «мы вчера пойдем?»). Лишь в начале шестого года (5,1) Штерн отмечает впервые правильное сознание временных отношений между «вчера», «сегодня» и «завтра». Наблюдения над языком детей убеждают и в том, что обозначения прошлого (в глагольных формах, в наречиях) выступают приблизительно на

--

8S tern— Op. cit. S. 70.

9 S t e r n — Psych, d. fr. Kindheit. S. 123.

229

полгода нозже, чем обозначения настоящего и ближайшего будущего. То, что перспектива «будущего» раньше требует более точного обозначения, объясняется, конечно, практической ценностью правильного ориентирования в будущем, — прошлое же бессильно в практическом отношении, не имеет практического значения. Надо иметь, однако, в виду, что лишь ближайшее будущее и ближайшее прошлое более или менее расчленены: здесь наблюдается полная аналогия с тем различием близкого и далекого пространства, о котором мы упоминали выше. В шкале Бине различие утра и вечера признается доступным нормально лишь для 6 лет! Дать ответ на вопрос, какой сегодня день (число, месяц, год, день недели) — нормальнодети могут,

по Бине, лишь в 8 лет; я же должен сказать из своих опытов со шкалой Бине, что это одна из труднейших задач для детей не только 8, но и 9 лет (несмотря на то, что на детях уже сильно сказывается в это время влияние школы). 8-летние дети, с которыми занимался Циген, на вопрос о числе часов в дне давали ответы: 19, 21, 23 и 60; на вопрос о числе дней в году отзывы в среднем не шли дальше 160 дней (19, 21, 23, 60... 160); наибольшая названная цифра была— 300. При занятиях с детьми по шкале Бине, когда задаешь 9-летнему мальчику вопрос — назови месяцы в году, — сплошь и рядом дети называют 4—6 месяцев и по характеру ответа ясно видно, что это обрывки школьных занятий. Один отсталый мальчик на вопрос, какие знаешь месяцы, ответил мне: «весна, лето...». В упомянутых уже нами опытах Штерна с оценкой пространственных и временных протяжений выяснилось, что ошибки (в сторону увеличения) у детей школьного возраста значительно больше, чем у взрослых: у взрослых ошибка выражается цифрой +133 %, у детей +175%. В связи с восприятием времени у детей коснемся вопроса о развитии у детей понятия числа<sup>10</sup>. Числовые отношения распознаются в небольших пределах довольно рано, но они еще слишком связаны с определенными качествами предметов: так, одно дитя 4,3 лет на вопрос своего деда: «сколько у меня пальцев?» ответило: «я этого не знаю, я могу считать только мои пальцы»<sup>11</sup>. Хотя имеется целый ряд указаний (Decroly et Degond, Preyer, Binet, Scupin) на то, что дети очень рано распознают числовые отношения, — есть наблюдения, что уже на втором году жизни дитя, игравшее с тремя монетами, сразу замечает, если исчезает одна монета, — но психологическое истолкование этих наблюдений очень трудно. Вопрос в том, имеем ли мы здесь дело с настоящим восприятием числовых отношений (хотя бы и не вполне расчлененным) или же здесь выступают некоторые качественные особенности отдельных предметов, которые и обуславливают реакцию детей на исчезновение из группы одного предмета. Есть данные предполагать, что скорее выступает второй момент. В высшей степени типично одно наблюдение Штерна: когда его девочка (3,7) посчитала верно свои пять пальцев и ее спросили: «так сколько у тебя пальцев?», она снова начала считать сначала: числовые отноше-

--

<sup>10</sup> Современная характеристика восприятия включает в его состав сознание числовых отношений в предмете восприятия. Ср.: Ebbinghaus В и Г — Grundz. d Psych. В. I. 4-ое изд. 1919. S. 464 ff.

"Stern — Kindersprache. S. 250.

ния все еще тесно связаны с своим субстратом и то, что Штерн назвал «дематериализацией» в развитии понятий об отношениях<sup>12</sup>, идет очень медленно.

Подводя итоги всему сказанному о внешних восприятиях ребенка, мы должны сказать, что они являются очень неточными, что дифференциация того содержания, которое имеется в первоначальном акте восприятия, идет медленно. Как раз на развитии детских восприятий особенно тесно выступает то положение общей психологии, что восприятие в своем целом является своеобразным организмом, развитие которого ведет к выщелению и обособлению его составных частей. Восприятие не есть сумма того, что в нем открывает анализ. — восприятие есть целостное содержание, при дифференциации и развитии которого выщеляются и специфицируются отдельные моменты. «Точность» восприятия отдельных сторон действительности более позднего происхождения, чем самое выделение этих сторон из целостного восприятия, чем их обособление. К тому же «точность» восприятий — в нашем смысле слова — и не нужна ребенку, ибо расчленение действительности на отдельные стороны, выделение отдельных и независимых предметов достаточно для того, чтобы вступить в те или иные отношения к этим предметам. «Предметное сознание» развивается у ребенка медленно, и в этом развитии играет огромную роль выделение неизменного, независимого от воли «порядка». Нельзя не согласиться с той характеристикой детской апперцепции, которую дает Мейман<sup>13</sup>: «детская апперцепция, — по его словам, — является преимущественно фантастической и эмоциональной, более вчувствующей (einfuhrend) и персонифицирующей, чем анализирующей и познавательной». Конечно, было бы преувеличением сказать, что задачи познания совсем чужды детям, но они стоят на втором месте, включены в другие процессы.

Что касается восприятия своей внутренней жизни, то оно зреет очень медленно в детской душе; самое главное — отсутствует тот интерес к самому себе, который определил бы собой внимание к своим переживаниям. Естественный эгоцентризм, сосредоточенность на своих переживаниях отнюдь не предполагают такого интереса к самому себе. Нам уже приходилось говорить, при изучении развития самосознания у детей, что впервые социально-психическое взаимодействие заставляет детей выделять самого себя из потока переживаний, из того целого, в которое они включены, в котором «преднаходят» себя. Однако за проэктивной фазой самосознания наступает фаза субъективного самосознания, создается привычный внутренний фокус. Дети не могут еще высказывать того, что уже осознается ими в потоке внутренних переживаний, но это связано как с общей медленностью в развитии



у них речи, так в особенности с нерасчлененностью внутренних переживаний. Обычный термин «самосознание» включает в себя два момента, обычно следующих один за другим, но у детей еще неодинаково развитых: с одной стороны, здесь есть «самопереживание», непосредственное переживание своих чувств и стремлений, восприятий и мыслей, с другой стороны, расчленяющее их «самонаблюдение». Это две

--

<sup>12</sup> S t e g n — Psych d. fr. Kindheit. S. 249. "Meumann — Vorlesungen. I... S. 332.

231

ступени, две фазы в самосознании, — и если у детей есть первое, то второе дается им медленно и с трудом. Есть попытки (Binet, Katz) подойти к детям так, чтобы в их высказываниях получить материал, касающийся именно самосознания — и эти попытки надо признать удавшимися. Однако, наличность самовосприятия еще не достигает в раннем детстве, в отчасти и во втором детстве той стадии при которой возможно адекватное высказывание другим того, что открыто внутреннему взору ребенка.

Обратимся к развитию внимания в раннем детстве. Уже в течение первого года жизни наблюдается развитие эмоционального и зачатков волевого внимания, — как раз в играх, в управлении органами чувств, органами движения дитя пробует управлять своим вниманием. Обычно детское внимание характеризуется подвижностью, легкостью перехода от одного предмета к другому. Это свойство детского внимания несколько ослабевает к концу раннего детства, дитя не так уже легко поддается нам, если мы хотим отвлечь его от чего-либо. Однако даже во втором детстве внимание все еще остается, сравнительно с устойчивым вниманием взрослых, подвижным и неустойчивым. Нельзя, впрочем, отрицать того, что у некоторых детей, по крайней мере в некоторых случаях, очень рано проявляется способность к устойчивому вниманию. — Вторая отличительная черта детского внимания — это его преимущественно внешний характер: внимание ребенка почти сплошь занято внешним миром, дитя не «прислушивается» даже к своим болям — и только когда эти боли достигают известной силы, дитя плачет. Оттого в плаче от болей нет обычной непрерывности, а какие-то взрывы плача... Но, будучи преимущественно обращено к внешнему миру, детское внимание имеет сенсуальный, а не интеллектуальный характер; другими словами, внимание ребенка больше обращено к поверхности явления, чем к его смыслу, — дитя как бы скользит по поверхности явления, не углубляясь в него. Мы увидим, однако, дальше, что функция абстракции, являющаяся психическим предусловием



у девочек 25 33 38 48 57 60 61 63

До пятого класса наблюдается довольно быстрое развитие, начиная от 5-го, оно становится слабее; девочки и мальчики работают почти с овершен-но одинаково. Иные результаты получились, когда была подсчитана вся психическая работа (кроме главной задачи, были даны еще побочные);

Классы	1	2	3	4	5	6	7	8
Мальчики	150	241	363	389	523	538	743	628
Девочки	106	175	223	243	345	331	379	441

Вот диаграмма, воспроизводящая те же результаты.

На диаграмме отчетливо виден различный успех мальчиков и девочек: девочки выполняют приблизительно  $\frac{2}{3}$  побочных задач, сравнительно с мальчиками, что говорит об узости внимания у них.

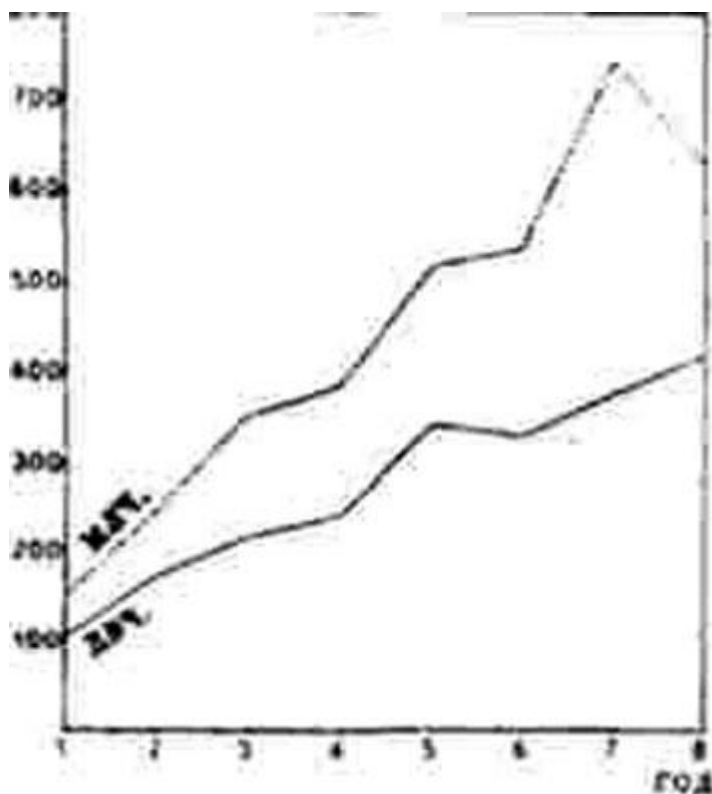
Недавно появилось исследование гр-жи Кюнбург<sup>16</sup>, которая имела дело с детьми от 3У, до 6 л. (20 детей) и

--

<sup>14</sup> В u h l e r — Die geistige Entwick. d. Kinder. S. 161.

<sup>15</sup> Ibid. S. 162 ff. См. также: Koch — Experimentelle Untersuchungen uber die Abstraktionsfahigkeit von Volksschulkindern. Ztschr. f. angew. Psych. B. VII; H a b r i c h — Experimentelle Untersuchungen uber Abstraktionsfahigkeit von Schulerinnen. Ibid. B. IX.

<sup>16</sup> Graf, von Kuenburg — Ueber Abstraktionsfahigkeit und die Entstehung von Relationen beim vorschulpflichtigen Kinde. Ztschr. f. angew. Psych. B. XVII. 1920. H. 4—6.



233

сверх того исследовала двух детей в возрасте 1, 4—2 и 1,5. Интересно отметить, что на основании своего исследования г-жа Кюнбург могла установить наличие четырех фаз в развитии понимания задачи. Приведем несколько цифровых данных из исследования г-жи Кюнбург:

	Возраст	3	4	5 лет	6 лет
		года	года		
% правильно у		4,9	6,7	19,9	18
решенных	мальчиков				
задач	у девочек	5	7,5	31	17

Как видим, пятый год отмечен ярким развитием функции абстракции. Интересны цифры, касающиеся совершенно нерешенных задач (в %):

Возраст	3 года	4 года	5 лет	6 лет
Мальчики	15	25	9,7	13
Девочки	21	12,6	4	5

Здесь любопытно отметить вывод г-жи Кюнбург, что, чем больше удачных решений (которые как бы забирают всю умственную силу), тем большее число и совершенно нерешенных задач приходится на этот возраст<sup>17</sup>.

Интересны данные, касающиеся решения побочных задач; они дают иную картину, чем мы видели у Бюлера:

Годы	3	4	5	6
% у решен, мальчиков	—	1,5	6,8	1
задач у девочек	—	2,9	7	9

Девочки, как видим, не стоят здесь ниже мальчиков, а, наоборот, лучше справляются с побочными задачами. Относительно преимущественного интереса к цветам и формам исследование г-жи Кюнбург разошлось с тем, что мы видели у Katz'a. Выводы г-жи Кюнбург любопытно сопоставить с интересной работой Декедра<sup>18</sup>, который установил, на основании своих интересных опытов, что интерес к форме с ростом возрастает и только между 10—18 годами у девочек наблюдается более высокое внимание к цветам, чем к формам, до 10 же лет девочки и мальчики стоят очень близко друг к другу. Вот в % данные Декедра:

---

<sup>17</sup> K u e n b u r g — Op. cit. S. 283, 285.

<sup>18</sup> Descoeurdes — Couleur, Forme ou Nombre? Archive de Psychologic T. XIV. 1914.

234

Возрастная группа	3—6 л.	7—8 л.	10—13 л.	Юнош. возр.
Преимущ. Мальчики	20	13	10	0
выбор Девочки	17	13	23	23
цвета				
Преимущ. Мальчики	10	30	43	53
выбор Девочки	7	50	43	53
формы				

На этом мы закончим вопрос о развитии функции абстракции у детей<sup>19</sup> и обратимся к изучению детских представлений.

Детские представления имеют некоторые своеобразные особенности, — но все же в этой области дети, пожалуй, стоят ближе всего к нам, ибо главные различия в интеллектуальной жизни между нами и детьми лежат в другой области. — Прежде всего, когда в сознании ребенка выступает различие восприятий и представлений? Болдвин полагает, что это различие не является первым в ряду тех дуализмов, оформлением которых заполнено детское сознание. Так или иначе, но приходит час, когда дитя осознает различие

восприятия, обращенного к «наличному» предмету, и представления, как чисто субъективного процесса, — и когда это различие обрисовывается, хотя бы в неясных чертах, перед детской душой, оно дальше все углубляется, мир объективный и субъективный расходятся все дальше и дальше. Долгое время дитя сознает это различие так, что оно не очень затрагивает материал, с которым оно имеет дело: сфера субъективного противостоит сфере объективного по участию фантазии в первой, по ее бессилию во второй. Установка на игру в первой, «деловая» установка во второй дают ребенку сознание различия в смысле двух перспектив, перед ним раскрытых, а не в том содержании, которое тоже различно в них. Но приходит момент, когда различие субъективного и объективного осознается именно в том материале, из которого построены обе сферы.

Бюлер<sup>20</sup> рассказывает интересный случай с одной девочкой 17<sub>2</sub> лет, которая, вернувшись после прогулки домой, неожиданно в чрезвычайном возбуждении стала говорить «*daten lalala*», что должно было обозначать пение солдат. Девочку отвлекли от этого возбуждения, но вечером в тот же день, на другой и третий день она время от времени приходила в сильное возбуждение и говорила «*daten lalala*». Бюлер полагает, что воспоминание о пении солдат всплывало, как свободный образ, в душе девочки, которая, как толкует Бюлер, первый раз схватила различие чистого образа и восприятия — и отсюда, по его мнению, возбуждение девочки. На основании внешних наблюдений мы можем установить наличие образов воспоминания у детей уже во второй половине первого года жизни. Узнавание, которое Штерн без особых оснований считает *Vorstufe der Erinnerung*<sup>21</sup>,

--

" Интересные подробности в исследовании г-жи Кюнбург, касающиеся детей до 2 лет (*Ibid.* S. 297—312), опускаем, чтобы не затягивать изложение.

<sup>20</sup>Buhler — *Op. cit.* S. 295.

<sup>21</sup>С. и. W. S t e r n — *Erinnerung und Aussage in der ersten Kindheit. Beitr. zum Psych, d. Aussage.* F. П. Н. II. S. 34ff.

235

можно наблюдать очень рано: дитя одного года, сообщает Штерн, узнало отца после двухнедельной разлуки; Пере сообщает аналогичный факт узнавания у однолетнего ребенка после месячной разлуки. С дальнейшим ростом узнавание возможно после все более долгих промежутков; так, по Штерну, для ребенка 4 лет возможно узнавание после промежутка в один год. Интересно отметить, что людей дитя узнает скорее, чем вещи. Легче запоминается также все то, что

окрашено чувствами<sup>22</sup>, но все же можно думать, что лишь на четвертом году жизни образы становятся настолько психически «крепкими», что вообще не выпадают из системы души. Если мы оставляем место, в котором все время жили, еще в конце первого года, то в памяти не останется никаких следов; если то же сделать в конце второго года жизни, то в памяти остаются следы, что может сказаться в большей, сравнительно с другими, легкости изучения языка, на котором дитя говорило до отъезда. Если же выехал из данного места на четвертом году жизни, то память сохраняет с большей или меньшей ясностью определенные воспоминания.

Вообще говоря, мы сохраняем мало воспоминаний изранного детства, — мы говорили уже о том толковании этого факта, которое дает Фрейд и его школа. Может быть, верно, что причина малого количества сохраняющихся у нас от раннего детства воспоминаний заключается в психическом переломе, как бы отодвигающем нас от раннего детства, но, конечно, толкование этого перелома в терминах сексуального монизма Фрейда лишено убедительных оснований. Во всяком случае, причина данного явления лежит прежде всего в ином соотношении психических сил у детей и у взрослых; стать взрослым — это значит отойти от той общей эмоциональной установки, которая связана с детством. В нас исчезает в связи с этим симпатический отзвук на ранние воспоминания — они, собственно говоря, ненужны, непонятны и неинтересны. Вместе с тем наше отношение к миру, к людям совершенно меняется, — мы навсегда теряем былую беззаботность, в душу нашу внедряется трезвое чувство действительности, и только в шрамах мы на время снова становимся детьми. Теория Фрейда представляет дело, с одной стороны, более сложным, чем оно есть в действительности, с другой стороны, слишком уже гипотетично, слишком мало имеет опоры в фактах.

Впервые Анри<sup>23</sup> пытались путем анкеты выяснить количество воспоминаний от первых лет жизни. Из 123 полученных ими ответов только 118 были точны датированы; распределялись они следующим образом;

Годы	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	5	6	7	8
Количество воспоминаний	7	9	23	20	19	14	12	6	5	2	1

--

" См. лучшее исследование по этому вопросу В. Петерса (Psychologische Arbeiten. В VI), также этюд А. Peters — Gefühl und Wiederkennen. Fortschr. d. Psych. В. IV. 1916. Н 2

<sup>23</sup> V. et C. H e n g i — Enquetesurlespremiers souvenirsdeГenfance. An. psych. III. 1897. Ср.: D u g a s — Mes souvenirs affectifs d enfant. Rev. philos. 1909; S c h i n u t z — Wieweit reicht das Oedachtniss Erwachsener zuruck<sup>1</sup> 1910.

Из приведенной таблицы можно заключить, что наибольшее число ярких воспоминаний идет от третьего года жизни. В интересном исследовании Каммеля<sup>24</sup> главные воспоминания учеников в возрасте 12—20 лет относительно ко времени 3,9 и 4,3 годам. Мейман<sup>25</sup> держится взгляда, что число воспоминаний от раннего детства совершенно незначительно, — и это верно, но это связано не с слабостью детской памяти, а с наличием психического перелома, отодвигающего вглубь воспоминания их раннего детства и пропускающего действительно небольшое их число в сферу сознания.

Настоящие свободные образы воспоминания. — что стоит уже выше простого узнавания — встречаются у детей в начале второго года жизни. Отдельные события, чем-либо обратившие на себя внимание детей, вспоминаются детьми на втором году жизни лишь в течение нескольких дней, — в течение третьего года жизни ширина действия воспоминаний подымается до нескольких месяцев, а иные, как мы видели, запоминаются на всю жизнь. Полного развития функция свободных воспоминаний достигает уже на четвертом и пятом году жизни<sup>26</sup>, — и к этому времени яснее становится и сознание времени, «Активные» воспоминания, связанные с стремлением что-либо вспомнить, по Меджору<sup>27</sup> имеют уже место в возрасте 27, лет; на четвертом и пятом году жизни они развиваются и достигают во втором детстве полного расцвета.

Всем известна легкость, с какой малые дети могут запоминать стихи. Штерн дает примеры из практики со своими детьми. 3-летняя девочка без ошибки могла воспроизвести 146 строк стихотворения; четырех-, пятилетние дети без труда заучивают стихотворения в 200 и больше строк. Конечно, заучивание здесь имеет моторно-с духовой характер, оптические впечатления не играют еще никакой роли. Должен же добавить, что по основаниям, которые здесь не место приводить, я не разделяю общепринятого взгляда, что память развивается. Я думаю, что развивается не память, как сила удержания, атсхниказа поминания и воспроизведения. Известные исследования Болт она, Бурдона, Нечаева и других психологов нужно толковать именно так.

Скажем несколько слов об ассоциации образов у детей, — исследования по этому вопросу были сделаны Цигепом, Ламброзо. Мейманом и Винтелером и др.<sup>28\*</sup> Среди результатов, добытых этими исследованиями, некоторые имеют интерес и для нас.

Отметим прежде чрезвычайную слабость чисто словесных ассоциаций у детей: за исключением отдельных случаев число словесных ассоциаций у детей бывает не выше 2%, в то время как у взрослых они занимают очень



<sup>24</sup> K a m m e l — Ueber die erste Einzelerinnerung. 1913,

"Meumann — Vorlesungen... S. 432.

<sup>16</sup> См. интересные подробности у Штерна (Psychologie. S. 157—164).

"Major — First steps in mental growth.

<sup>K</sup> T h. Ziehen — Die Ideenassoziation des Kindes 1898—1899; Paolo Lambroso — Das Leben der Kinder; Winteler und Meumann — Exper. Beitr. zu einer Begabungslehre. Ztschr. f. exp. Padag. B. II; Wreschner — Die Reproduktion und Association der Vorstellungen. 1907—1909; Rusk — Experiments of mental association in school children. Brit. Journ. of Psych. 1910; P o h l m a n n — Beitrage zur Psychologie des Schulkindes. Padag. Mag. 1912.

237

значительное место. Еще интереснее сравнение между детьми и взрослыми в отношении к содержанию образов ассоциации: у взрослых обыкновенно (80%!) всякое слово понимается в его общем смысле; возникающий по ассоциации образ обыкновенно всплывает в своем общем содержании, а не в конкретной форме. Между тем у детей слово, которое они слышат, понимается ими в совершенно конкретной форме, равно как ассоциативно всплывающий образ тоже имеет конкретный характер. Это, конечно, стоит в теснейшей связи с тем, что мышление детей носит предметный (а не словесный) и конкретный (а не общий) характер. Согласно исследованию Польманна, у 4000 детей — при изучении их представлений — 70% оказались конкретными, 80% — предметными. Любопытно тут же отметить, что при исследовании одаренных детей в возрасте от 6 до 13 лету них оказались доминирующими (сравнительно с образами менее одаренных) конкретные представления<sup>29</sup>. Мы можем поэтому считать типичной и нормальной эту особенность образов, всплывающих в душе детей, именно их конкретность. Впрочем, у отдельных детей, как показало сравнительное изучение двух интеллектуальных типов в работе Бине<sup>o</sup>, могут встречаться достаточно часто абстрактные представления. Тут же отметим, что «скорость ассоциации» у детей сравнительно очень невелика и возрастает лишь с годами и в этом смысле могла бы быть симптомом интеллектуального развития, — впрочем, последнее оспаривается некоторыми авторами (например, Rusk).

Что касается изучения «круга представлений» у детей, то, к сожалению, все эти исследования имели дело с детьми после 6 лет и для нас не дают ничего существенного.

На этом мы заканчиваем анализ сферы представлений и переходим к изучению мышления у детей.

--

<sup>29</sup> В связи с этим М e u m a n n (Vorlesungen... S. 500) высказывает правильную мысль, что не могут иметь ценности слишком ранние определения типа представлений у детей,— лишь к 14 годам формируется тот тип представлений, который сохраняется в дальнейшем.

<sup>50</sup> В i n e t — L'etude exptrimentale cle [l'intelligence. 1903.

### **ГЛАВА XIII.**

*Мышление детей; его общие черты. Мышление по аналогии; развитие индуктивного и дедуктивного мышления у детей. Условия развития мышления у детей. Психология детских вопросов; их место в интеллектуальном созревании. Недостатки детских выводов. Образование суждений и понятий. Вопрос об измерении интеллектуального уровня по Вине. Результаты исследований в этом направлении.*

Вопрос о процессах мышления у детей имеет большой не только теоретический, но и практический интерес. Прежде всего — имеет ли у них место настоящее мышление, владеют ли они теми формами мышления, как мы, взрослые? Если дети и обладают настоящим мышлением, то какие фазы проходят они в своем развитии? Какие формы мышления имеются у детей и в какой связи стоит развитие процессов мышления с развитием языка?

Все эти вопросы и важны, и трудны, особенно первый. Может быть, то, что можно признать мышлением у детей, в своей сущности является чем-то другим? В психологической литературе даже последних лет нередко можно встретить мнение, что настоящего мышления нет у детей<sup>1</sup>. С таким же собственным правом можно было бы говорить, что «настоящего» мышления нет у простых людей, первобытных народов, а есть оно только у культурных людей; есть даже мнение, что и среди культурных людей только ученые обладают «настоящим» мышлением, так как только у них наблюдается логическая законченность и точность в работе мысли... Но в том-то и дело, что признаком настоящего мышления совсем не является «точность» и «истинность», — ведь тогда мы имели бы во всех науках, кроме математики, лишь крупинки настоящего мышления, так как во всех науках с течением времени меняются основные понятия, основные идеи. Признаком мышления является наличие тех актов, которые характерны для мышления, а совсем не логическая и реальная ценность самого содержания мышления. Если кто-либо строит понятие, то мы имеем дело с «настоящим» мышлением, хотя бы построенное в данном случае понятие было бы неточным и неудачным; равным

образом, если кто-либо высказывает нечто, претендуя на истину, веруя в объективную значимость высказанного, мы имеем дело с суждением, а не системой образов, хотя бы это суждение было «ложным»; наконец, если из одного или двух суждений мы извлекаем

--

' Таково, например, мнение Меймана, который думает, что до 14 лет дети не владеют настоящим мышлением, а мыслят «другими путями» — именно с помощью ассоциации (Vorlesungen... В. I. 2-ое изд. S. 548).

239

новую мысль, мы имеем дело с процессом вывода, хотя бы вывод был неудачным, неверным. Для мышления характерна его интенция, задача, его направляющая, акты, его составляющие; поскольку дело идет о познавательном мышлении, в нем осуществляется наше искание истины, как таковое. И, конечно, одно дело — искать истину и другое — найти ее; одно дело — ставить задачу, возвысится (в понятиях) до идеальной сферы, и другое дело — в самом деле усвоить нечто из идеальной сферы.

В свете этих размышлений ясно, что детское мышление, хотя очень далеко от истины, является настоящим мышлением. Чем далее проникаем мы в работу детского интеллекта, тем более начинаем мы понимать сложность, глубину и напряженность детского мышления. С известным правом можно было бы сказать, что дети мыслят больше, нежели мы, взрослые: мы слишком много знаем, имеем слишком много готового знания, готовых мыслей, слишком много места в нас занимают привычки, общие установки. Дитя же находит себя в совершенно незнакомом мире, в котором все еще непонятно, все занимательно и интересно, — и дитя с чрезвычайным возбуждением и жаром стремится все узнать, со всем познакомиться. Конечно, детская мысль долгое время находится в «оковах» мифологизма, — но разве естествознание XVI—XVIII веков не представляется ныне тоже мифологией? Детские восприятия неточны и поверхностны, внимание неустойчиво и поверхностно, память работает слабо, словесные образы еще слабо развиты и не экономизируют духовной работы, — все это верно; но за то мысль детская работает непрерывно и напряженно. Правда и то, что вначале, как указывал еще Селли, познавательное мышление развивается из свободной ифы фантазии; само различие познавательного и эмоционального мышления определяется, как различие двух разнородных путей работы, очень медленно. Как особая форма психической работы, как особый путь ориентирования и понимания, познавательное мышление дифференцируется медленно, постепенно освобождаясь от влияния эмоций и

желаний. Все это верно, все это кладет свою печать на детское мышление, делает его «слабым» сравнительно с нашим, — но это своеобразие детского мышления разве не имеет своих выигрышных сторон? Детский интеллект является только орудием, инструментом, которым пользуется детская душа; детям еще совершенно чуждо то всецелое погружение в «чистое» мышление, которое так часто встречается у взрослых, гордящихся тем, что они превратили себя в какие-то интеллектуальные аппараты, что они утратили целостность и полноту духовной жизни. Мы, взрослые, прежде всего — мыслим, мыслим даже тогда, когда это не нужно; для нас мышление не есть средство, а цель, можно даже сказать — самоцель. У детей все это совершенно иначе: напряженное, творческое мышление детей никогда не бывает «чистым», оно всегда подчинено общим жизненным задачам, которыми живет дитя. Центр психической работы у ребенка лежит не в его интеллекте, а в эмоциях, но это вовсе не ослабляет работы мышления, а только придает ей другой характер. «Чистое» мышление чуждо ребенку, который никогда не мог бы понять идеи «чистого познания»: вся познавательная работа ребенка направляется теми целями, которые выдвигаются эмоцио-

240

нальной сферой и сферой активности... Этими замечаниями я не думаю исчерпать общую характеристику своеобразия детского мышления, а хотел бы лишь отметить основное отличие его от мышления взрослых.

Отметим еще несколько особенностей детского мышления, — оно является, с одной стороны, предметным, с другой стороны — конкретным. Мы видели уже слабое развитие у детей словесных ассоциаций — и это, конечно, неслучайно: в то время как мышление взрослых имеет словесный характер, что имеет огромное значение в экономии психической работы, так как при словесном мышлении интеллектуальная работа становится более легкой и быстрой, — в детском мышлении имеют огромное значение предметные образы. Процессы мышления, если так можно выразиться, стеснены этими предметными образами, ограничены ими и насыщены. С другой стороны, задача мышления, в полной связи с указанным характером его материала, не выходит за пределы данного конкретного материала. Конечно, вполне возможно — и в детском мышлении тоже имеет место — такое предметное мышление, которое не ограничивается данным конкретным материалом, а мыслит о тех или иных общих идеях. Предметность мышления, характеризующая его материал, не осуждает его непременно на конкретность, т. е. на ограничение задачи мышления данным материалом, но, разумеется, эта конкретность вполне

естественна для детей. Мы видели уже, что функция абстракции очень рано доступна для детей, — но видели и то, что она очень медленно зреет у них. В сферу абстрактного мышления особенно легко и хорошо входим мы благодаря словам, — не буду подробнее выяснять это сейчас, так как связь абстрактного мышления с словесным его материалом ясна сама собой. Во всяком случае, в своеобразии процессов абстракции у детей лежит едва ли не один из труднейших порогов, которые нужно переступить, чтобы приблизиться к пониманию детского мышления. Когда дитя усваивает от нас какую-либо общую идею, то эта общая идея находится у него в слишком тесной связи с тем конкретным материалом, который мы приводили в качестве «примера». Тут получается своеобразный парадокс — идея сознается как общая, но в пределах лишь однородного конкретного материала; стоит даже немного изменить этот материал, придать ему иную форму, как в нем дитя не распознает этой идеи, к нему уже не применяет ее. Это своеобразие процессов абстрактного мышления в полной мере можно наблюдать и в школьном возрасте: нужна длительная и всесторонняя тренировка для того, чтобы дитя в сознании общей идеи не было ограничено данным конкретным материалом, чтобы оно без особых затруднений смогло ее применить к новым вариациям. Нет никакого поэтому противоречия, нет никаких симптомов слабости мышления, если дитя «знает» общую идею и тут же нарушает ее на материале, к которому не привыкло ее применять: одно дело владеть общей идеей, а другое — освещать ею весь тот эмпирический материал, который должен быть ею освещен. Наличие крыльев, необходимых для того, чтобы подняться на высоту общей идеи, еще не дает духовным очам той силы, которая нужна, чтобы видеть в свете идеи весь соответственный эмпирический материал.

241

Детское мышление имеет все те формы, какие имеют место у взрослых, — поэтому в нем должно различать интуитивное и дискурсивное мышление. Элементарное интуитивное мышление вместе с Бенно Эрдманом<sup>2</sup> можно характеризовать, как «несформулированное» мышление, как мышление, еще не могущее пользоваться словесной формой — это «дологическое» интуитивное мышление, от которого Эрдман отличает «надлогическую» интуицию. Элементарное интуитивное мышление, не владеющее адекватным словесным выражением, может реализоваться в предметных образах, но может быть (как и дискурсивное мышление) и без всяких образов<sup>3</sup>. Эти «акты вневещного знания», как отметил Бюлер<sup>4</sup>, имеют место у ребенка задолго до того, как детям становится доступно дискурсивное мышление, связанное с языком. Как говорит

Бюлер, поведение детей полносуъективногосмысла, — для ребенка его действия внутренне связаны, внутренне мотивированы, подчинены известной последовательности. Если допустить, как это делают некоторые<sup>5</sup>, что такое «мышление» (дословное) можно найти и у животных с их инстинктивным ориентированием, с подвижностью, создаваемой здесь опытом, — то это нисколько не ослабляет «мыслительной» природы таких процессов у детей: у животных «дологические» процессы мышления являются предельной ступенью, для детей, наоборот, — начальной, за которой открывается широкая и плодотворная перспектива дискурсивного мышления. Надо только отметить, что сфера «дологической» интуиции у ребенка, по мере его интеллектуального развития, становится все богаче и глубже — благодаря постоянному взаимодействию с дискурсивным мышлением, продукты которого отлагаются и в процессах дологической интуиции, — особенно это надо сказать об апперцепции. Дологическая интуиция становится постепенно носительницей категориально-синтетических функций, пропитывающих собой уже восприятие, как это особенно подчеркивал, переходя, впрочем, в крайность, Шопенгауэр.

Переходя к формам дискурсивного мышления у ребенка, укажем на то, что и у взрослых и у детей мышление является связным. Не отдельная мысль вспыхивает в нас, но мышление развивается как связный, целесообразный процесс, определенный своей задачей — его одушевляющей и двигающей. Это «детерминирующее»<sup>6</sup> влияние задачи мышления на его ход еще не до конца обследовано современной психологией<sup>7</sup>, но оно имеет

--

<sup>2</sup> В. Erdmann — Logik. В. I.

<sup>3</sup> Это твердо установлено экспериментальным изучением дискурсивного мышления. Лучшую характеристику современного состояния психологии мышления см. у Гейзера (Geyser — Lehrbuch d. allgem. Psychologie. 3-е изд. В. II), у Фробеса (Frobes — Lehrbuch d. experim. Psychologie. В. II. Kap. IV). См. также книги: Винет — L'etude experimentale de [l'intelligence; Messer — Empfindung und Denken.

<sup>4</sup> В у h l e r — Die geistige Entwicklung des Kindes. S. 80—81, 342. То, что находим в этом направлении у Гросса (Das Seelenleben des Kindes. S. 196—199), к сожалению, неудачно.

<sup>5</sup> См. у Бюлера (Die geistige Entwicklung des Kindes. Passim), также у Кюффа (Die Grundlagen d. psych. Entwicklung. Kap. V и VI).

<sup>6</sup> Термин Н. Аха.

<sup>7</sup> Влияние «задачи» особенно выяснено в работах Аха и Иотта (Watt). См. также книги: Koffka — Zur Analyze der Vorstellungen и O. Selz — Ueber die Gesetze des geordneten Vorstellungsverlaufes.

242

фундаментальное значение в динамике мышления. При изучении психологии и детского мышления и мышления взрослых необходимо поэтому исходить не от отдельных процессов мышления, а именно от связных форм его.

Простейшая, а вместе с тем и основная форма мышления у детей — это мышление по аналогии; иначе говоря, первая общая идея, которая направляет и регулирует работу мышления, — это идея сходства, идея аналогии между всеми частями действительности. Нам уже приходилось говорить о том, что принцип аналогии определяет собой работу фантазии у детей; познавательное мышление, вырастающее из эмоционального мышления, идет тем же путем, каким работает фантазия, примыкает к той форме, какую она выработала. Любопытно тут же отметить, что новые перспективы в познавательном мышлении и у взрослых открываются через проведение аналогии, через сближение того, что раньше было раздельно: творческое движение вперед намечается всегда в формах «допущений»... Детские аналогии, конечно, очень часто являются поверхностными, иногда даже бессмысленными, но это не должно ослаблять в наших глазах значения той огромной работы, которая осуществляется в мышлении по аналогии: дитя стремится найти единство в действительности, установить важнейшие сходства и различия. На этой как раз почве и развивается детский мифологизм — для ребенка все полно жизни, все образует единую и целостную систему. Процессы эйективации, о которых нам не раз приходилось говорить, связаны тоже с мышлением по аналогии. «Мир мысли ребенка, — замечает Селли, — включает в себя так много бессвязного, незакономерного, что было бы непонятно, как дитя может справиться с задачей мышления и постижения, если бы в нем не было живого и неугасимого импульса к тому, чтобы связывать и упрощать; здесь отчасти лежит пафос детства». Так вырастает у ребенка, по меткой характеристике Селли, «прекрасная и простая теория космического порядка».

В прекрасных главах, посвященных Селли характеристике детского мышления, можно найти много примеров детских аналогий, в которых ясно выступает основное направление, основная перспектива детского мышления: мертвые вещи являются для них живыми, машины и механизм — существами. Вот несколько примеров детских аналогий — по Селли: девочка 13 месяцев протягивает бисквит паровозу, чтобы покормить его и хочет приласкать его

«голову» — вот движение, продиктованное аналогией. Одна пятилетняя девочка, объясняя, что обруч — живой, что он «все понимает», защищает свою мысль так: «он идет туда, куда я хочу, чтобы он шел»; движение обруча возводится девочкой к «внутреннему двигателю», к воле. Девочка 1,11 «собирает руками солнечные лучи», несколько позже она выражает желание помыть черный дым. Мальчик, беспрестанно двигавшийся и почувствовавший, что находившаяся под ним на стуле подушка скользит, решил, что она живая. Когда Пьер Лоти увидел в детстве в первый раз море, он решал, что это живое чудовище...

Все эти примеры детских аналогий показывают, как стремится напряженно детская мысль охватить со своим слабым запасом понятий безмерный мир, открывающийся перед ним; аналогия является для ребенка ключом к пониманию действительности, всеобщим принципом объяснения

243

мира. Явления природы и человеческое поведение дитя толкует по аналогии с тем, что ему известно... Вот еще один яркий пример этого, заимствуемый тоже у Селли. В одну школу пришел новый учитель; один малыш обратился к нему словами: «я боюсь, что вы будете ворчливым учителем». Учитель спрашивает дитя: «почем ты так думаешь?». «Но вы такого невысокого роста». Дело в том, что предыдущий учитель, очень ворчливый и суровый, был маленького роста — и по аналогии с тем, что дитя наблюдало у прежнего учителя, оно задумалось над тем, не будет ли и новый учитель ворчливым...

«Дети — малые философы в настоящем смысле слова», говорит Селли, — из этой мысли его есть то верное и существенное наблюдение, что дитя не ограничивается восприятиями действительности, но стремится к пониманию и объяснению ее. Дитя, не сознавая этого, исходит из предпосылки, что в мире царствует порядок и единство, что все в нем подчинено известным законам. — Одним из важнейших продуктов мышления по аналогии является у ребенка мысль, что всякий предмет имеет свое имя: всякий предмет кажется ребенку сходным с живым существом, с человеком и, следовательно, должен иметь свое имя. Наименование предметов является первой ступенью в знакомстве с миром, первой фазой в стремлении подойти ближе к действительности. Для понимания этой психологии ребенка не следует забывать, что у нас, взрослых, наблюдается аналогичное явление: когда мы встречаемся с чем-нибудь новым и незнакомым, мы прежде всего справляемся о названии этого предмета. Кто не знает того, как становится легче родным больному, когда доктор сообщит им название болезни — хотя бы они и не



понимали, в чем сущность болезни! Почему? Потому что знать название вещи все-таки значит кое-что знать о ней; вещь, о которой мы не знаем даже ее названия, мучит нас. Корень этого явления — конечно, в создающейся во время детства установке, в убеждении, проникающем детское мышление, что всякая вещь имеет свое имя. Не случайно первые вопросы ребенка имеют именно такой характер: дитя спрашивает — «что это такое?», «как это называется?» и т. д.

Процесс наименования вещей имеет, несомненно, большое значение в интеллектуальном развитии детей. Всякая вещь получает свое имя — и рядом с предметным образом появляется словесный образ, предмет как бы удваивается в детском сознании. То, что всякий предмет имеет свое имя, наполняет сознание ребенка особым «вчувствованием» в жизнь мира: все, что имеет имя, имеет и жизнь, имеет свое место в действительности, в ряду явлений. Наличие общей идеи о том, что всякая вещь должна иметь свое имя, и превращает процесс наименования вещей в работу мышления: не простая привычка движет дитя ассоциировать предметный образ со словесным, а общая идея требует дать имя новой вещи: самая задача выдвигается не привычкой, а процессом мышления.

Из мышления по аналогии развиваются постепенно у ребенка другие формы мышления. Но позвольте перед этим сказать еще несколько слов о роли мышления по аналогии в интеллектуальной жизни взрослых. — Логическое значение выводов по аналогии, как известно из элементарной логики, очень незначительно, так как эти выводы дают не достоверное, а

244

только вероятное знание. Но если логическое значение выводов по аналогии невелико, то совсем другое должно сказать психологическом значении их: можно утверждать, что в основе всех научных обобщений лежала первоначально аналогия. Известный рассказ о том, что Ньютон пришел к идее всеобщего тяготения, наблюдая падение яблока, если исторически и легендарен, то психологически в высшей степени вероятен. Более достоверен исторически рассказ об Уайте, пришедшем к своему изобретению паровой машины из наблюдения над действием пара на крышку чайника... Аналогия как бы прокладывает дорогу для мышления, подбирает материал для его работы, проводит первые сближения и различия. — и это придает мышлению по аналогии огромную эвристическую ценность. Поэтому то обстоятельство, что в детском мышлении доминирует аналогия, несколько не ослабляет ее

внутреннего, творческого значения в духовном созревании ребенка; не столько важно, что мыслит дитя, как важно то, что оно вообще мыслит.

Как развиваются новые формы мышления из его первой формы? Нетрудно вскрыть тот логический путь, который открывается перед ребенком при разложении созданных им аналогий. Для понимания этого укажем, что в логической схеме выводы по аналогии могут быть изображаемы так:

Предмет А имеет признаки а, о, с, d, е, предмет В имеет признаки а, Ь, с, — значит, гласит вывод по аналогии, весьма вероятно, что предмет В имеет признаки и d, е: будучи сходным с предметом А в трех признаках, он, вероятно, сходен и в остальных. Возьмем конкретный пример детской аналогии.

Я мал, — говорит дитя, — и моя палка мала.

Я вырасту, и палка моя тоже вырастет.

Если дитя выскажет со свойственной детям чрезвычайной уверенностью эту мысль, то у него самого могут затем зародиться сомнения — так ли это? Но еще чаще такие сомнения могут быть высказаны другими людьми — как сверстниками, так и взрослыми. В случае возникновения сомнений, наступает неудовлетворенность высказанной мыслью, — и прежде всего дитя может попробовать защитить свою мысль. Конечно, оно может под влиянием сомнений просто отказаться от своей мысли, но тогда мысль логически не зреет, а обрывается. Если же этого не происходит, то укрепление или проверка мысли может пойти двумя путями: или дитя может заняться, в целях проверки мысли, наблюдением соответствующих фактов, или же оно может опереться на какую-либо общую идею. В первом случае дитя может справиться у взрослых, наблюдался ли рост их детских палок, может время от времени делать измерения свой палки и т. д., — все это открывает перед ним путь индуктивного мышления, т.е. извлечения из фактов идеи. Во втором случае, не прибегая к установке фактов, дитя может искать укрепления своей мысли в какой-либо общей идее, — например, но такому типу:

Все, что мало, со временем становится большим.

Палка моя сейчас мала; значит, со временем она станет большой.

Удачно или неудачно подберет дитя общую идею, это не важно сейчас, — важно то, что дитя становится на путь дедуктивного мышления. Таковы два пути, на которые ступает детская мысль при разложении

245

первоначальных аналогии, — и это позволяет нам сказать, что роль аналогии в мышлении заключается главным образом в том, что она ставит проблему. Заключение по аналогии есть типическое *Annahme*, проверка, укрепление или

устранение которого требует новых процессов мышления — индуктивного или дедуктивного.

Каковы причины того, что дитя не удовлетворяется первоначальными аналогиями? С одной стороны, причины этого лежат в социально-психическом резонансе, который вызывает высказываемая вслух аналогия; с другой стороны, здесь действует и внутренний фактор — та внутренняя тревога ума, та работа, которая находит свое выражение в детских «вопросах». Начиная с конца третьего года жизни, дитя действительно вступает в период вопросов, которые и служат выражением той внутренней работы, которая подымает дитя над его первоначальными аналогиями и вводит его в настоящее мышление.

Конечно, детское мышление могло бы развиваться и без влияния социальной среды, — но в этом случае оно развивалось бы очень медленно и односторонне. Фактически же всякое дитя находится в постоянном взаимодействии с окружающими его людьми, с их вопросами и их ответами на собственные вопросы ребенка. Дитя не развивается в пустоте, — его мысли вызывают тот или иной отзвук, иногда встречают одобрение, иногда вызывают смех, иногда взрослые подтверждают и истолковывают мысль ребенка, иногда показывают ее ошибочность, задают ребенку вопрос, «почему ты так думаешь?». Особенно стимулирующее влияние имеют отзвуки — одобрительные и отрицательные — со стороны сверстников, от которых ребенку особенно неприятно слышать ироническое отношение к его мыслям. То обстоятельство, что всякая мысль, будучи высказанной, становится социальным фактом, как бы приобретает самостоятельность и отделяется от сознания, в котором она возникла, — ведет к тому, что дитя не мыслит только само в себе, само для себя — оно привыкает к тому, что всякая мысль его может быть усвоена другими, а следовательно, должна иметь форму, которая отвечает этой задаче. Мысль выходит за пределы индивидуального события, приобретает социальную силу становится средством социального общения. Можно без преувеличения утверждать, что этот момент имеет несомненное значение в самом процессе мышления, в генезисе мысли; сознание, что мысль может быть сообщена другим, имеет стимулирующее влияние на ход мышления, равно как необходимость защищать мысль при ее высказывании влияет на ее форму. Если бы мы мыслили сами для себя, сами в себе, наша мысль не облакалась бы в ту форму, в какой она выступает в условиях социального взаимодействия. Мысль наша, развиваясь в этих условиях, получает такую форму, чтобы стать способной быть усвоенной другими, — на этой именно почве оформляется и закрепляется «логическая» структура мысли. Психологический анализ мышления действительно убеждает, что логическая структура мышления, *impliciteeft* присущая, развертывается и оформляется именно в целях убеждения других людей: для нас самих важны

мысли сами по себе, свет, бросаемый ими на те или иные явления, но не «доказательства ее». Доказательства психологически оформляются лишь тогда, когда мы сообщаем свою мысль другим, ибо мы в себе приходим к сознанию истинности или

246

неистинности мысли, ее ценности или бесплодности — «внелогическими» путями.

Рядом с чисто внешней стимуляцией работы мышления, исходящей от социального взаимодействия, в нас действует, как мы говорили, и внутренний фактор в движении мышления к более высоким формам — именно та внутренняя работа, которая происходит в душе и симптомом которой являются вопросы. В развитии «вопросов» сказывается внутреннее движение детской мысли, ее внутренний рост.

При более подробном изучении детских вопросов можно наметить в них несколько фаз, точнее говоря — несколько направлений, в которых происходит работа мысли. Простейшими являются вопросы: «что это такое?» или «как это называется?»; более сложными являются вопросы: «зачем?», «почему?», — здесь, с одной стороны, пробивается причинное мышление, с другой стороны — телеологическое, ищущее разгадки той цели, для которой существует вещь. Кроме этих типических вопросов, дитя, конечно, задается еще целым рядом вопросов, определяемых размышлениями детского интеллекта над различными явлениями. Раньше казалось, что можно установить известный порядок развития у детей вопросов (сначала вопросы: «что это такое?», затем «для чего?» — телеологического характера — и затем: «почему?», «как?» — причинного характера). Многочисленные наблюдения, однако, убедили в том, что во всяком периоде можно найти у детей все формы вопросов; если и можно говорить о некотором порядке в развитии детских вопросов, то только в смысле преимущественного развития вопросов определенного типа в известное время. Для понимания значения вопросов в развитии детского мышления необходимо освободиться от одного очень обычного недоразумения в отношении к детским вопросам: при непосредственном наблюдении может иногда создаться впечатление, что за детскими вопросами не скрывается никакой интеллектуальной работы. Возникает поэтому вопрос — каково участие интеллекта здесь, каково вообще место вопросов в нашей интеллектуальной жизни? Это необходимо выяснить, так как не раз приходится наблюдать, что дитя задает вопросы один за другим и даже не ожидает ответа на них, не слушает этого ответа, словно вся интеллектуальная энергия ушла в самый

вопрос, так что наш ответ не нужен и не интересен. Когда дитя торопясь говорит вопросы один за другим, эти вопросы выскакивают, как мыльные пузыри, тут же лопающиеся, — создается впечатление, что для ребенка дело идет не о самом содержании вопроса, которое непременно требует ответа, сколько просто о самом процессе спрашивания, быть может даже об игре своими вопросами. Селли приводит хороший пример именно таких вопросов: один мальчик 3,9 лет спрашивал свою мать: «а что есть лягушка? а мышь? а птица? а бабочка? Как называется их дом? Их улицы?..».

Не кажется ли вам, что ответ и не нужен мальчику, что он спрашивает ради самого процесса спрашивания, а следовательно, в

--

<sup>8</sup> «Das Kind ist leidenschaftlicher Namengeber» (G r o o s — Das Seelenleben des Kindes. S.201).

247

глубине этих вопросов нет никакого интеллектуального содержания?

Мы уже говорили о вопросах типа «что это такое?», что в основе их лежит общая мысль о том, что всякий предмет имеет свое имя, — и, интересуясь тем, как называется какая-либо вещь, дитя идет путем познания ее. Грос справедливо говорит, что дитя «страстно» стремится давать всякой вещи имя<sup>8</sup>, — и это лишь подчеркивает, что это не бессмысленный, не бессодержательный процесс, но процесс, который увлекает и наполняет дитя, как первая ступень в познании вещей. Любопытно, что если вы малышу 4—5 лет зададите вопрос: «знаешь ли, что такое вилка?», то дитя с полным убеждением, что оно знает, что такое вилка, ответит вам: «вилка? это — вилка!». В шкале Бине лишь к 7 годам дитя способно давать настоящие определения — правда, характеризуя не состав, не природу предмета, а его употребление («вилка — это для того, чтобы есть», «стул — для того, чтобы сидеть» и т. д.). И лишь к 10 годам дитя подымается над такими телеологическими определениями до определения предметов по их составу и сущности.

Как в Библии Адам нарек имена всему существующему, так дитя, знакомясь с миром, должно дать имя всему — частью запоминая имена, которые оно слышит от взрослых, частью само сочиняя названия вещей. И тут важно то убеждение ребенка, что всякий предмет, «имеет» свое имя; дитя меньше всего могло бы быть названо номиналистом, ибо имя находится в интимной связи с самим предметом. Известное «волшебство слова», о котором нам приходилось говорить в главе о сказках, стоит во внутренней связи со всем «миропониманием» ребенка.

Но если в вопросах дитя выражает работу своего интеллекта, почему же оно, задавая вопросы, нагромождает их так, что на них невозможно ответить, почему оно часто не слушает наших ответов на его вопросы? Но свойственна ли эта психология только детям, не встречаемся ли мы с таким же явлением у взрослых? Да, и у взрослых вы достаточно часто (а может быть, и чаще даже, чем у детей) можете наблюдать, что двое собеседников, разговаривая друг с другом, не слушают один другого, ставя вопрос, выражая сомнения, совсем не слушают того, что им отвечают, а продолжают свое. Но позвольте сказать несколько слов о психологии вопроса вообще.

Мы часто проходим мимо предметов, которых не знаем, но к которым привыкли, — и самая эта привычка как бы понижает наше внимание. Но если нам встречается что-то новое, неожиданное, это возбуждает наше внимание, поселяет известное беспокойство, вообще пробуждает работу интеллекта, которая и находит свое выражение в вопросе: «что это такое?» Вопрос поэтому стоит не в начале интеллектуальной работы, а является ее продуктом: возбуждение внимания, его остановка на необычном — сами по себе еще не включают интеллектуальной работы<sup>9</sup>, а только стимулируют ее; вопрос поэтому возникает

--

<sup>9</sup> Ср.: Gr o os. Op. cit. S. 197.

248

не от простой остановки внимания, а при пробе мыслить. Вопрос есть формулировка затруднений нашей мысли и связан в своем содержании с тем, как и над чем работает наша мысль. Известно, что правильная постановка вопроса имеет огромное и продуктивное значение в дальнейшей умственной работе, ибо уже в вопросе предreshается логическая дорога, которой будет двигаться мысль. Часто даже в научном творчестве удачная постановка вопроса означает больше, чем искание ответов на него, потому что с правильной постановкой вопросов связана дорога во всей дальнейшей работе мысли. Если вопрос формулирует проблему, то он должен умело отделить известное от неизвестного в данном направлении и поставить их в правильные взаимоотношения. Вопрос является поэтому продуктом интеллектуальной работы, в нас происходящей, ее симптомом. И не только дети, но и мы, взрослые, часто ставим больше вопросов, чем это по силам нашему уму, часто больше задаемся вопросами, чем ищем на них ответов. И так как формулирование вопроса есть известный успех в умственной работе, то самая постановка вопроса несет с собой уже некоторое удовлетворение, как

выражение чувства уже несет с собой некоторое его разрешение. Конечно, интеллект, который всегда только ставил бы вопросы и никогда не искал бы на них ответов, был бы странным, но ведь мы же сейчас говорим не о такой сплошной массе вопросов, выскакивающих один за другим и не ждущих ответов, — мы говорим о тех отдельных случаях, когда вопросом как бы заканчивается умственная работа. Как отдельные случаи, такие «безответные» вопросы встречаются и у детей и у взрослых и нисколько не опорочивают умственной работы, стоящей вообще за вопросами.

Вернемся к детским вопросам. — Не следует забывать, что перед детским сознанием открывается бесконечный, безграничный мир, в котором еще так много неведомого, неизвестного. Одно дитя хорошо выразило это состояние поглощенности души миром, ее обремененности им в характерном восклицании: «как Бог может знать все предметы в мире — их так много!». Дитя начинает с того, что видит возле себя, затем внимание его переходит к более отдаленным предметам, — и всюду первым шагом в приближении к ним является вопрос о названии.

Не следует забывать, что в это же время происходит развитие речи; потребность в особом слове для названия нового предмета заостряется и с этой стороны. Еще одно. При всех тех ограничениях, какие вводит Штерн в свое учение о трех ступенях в развитии интеллектуальных функций, бесспорно, это сначала внимание детей обращено на предметы, как таковые, — а затем уже переходит к действиям и в^имодействиям, к связям вещей, к их цели, к их происхождению. Очень любопытны три фазы при рассматривании картин, какие установил Бине в своей шкале: если вы покажете детям 3 лет гравюры, то они могут дать лишь «перечисление» предметов, изображенных на картине (тип ответа при вопросе: «что видишь на картине?») таков: «господин, дама, дерево...»). Лишь к 7 годам достигается следующая фаза — «описание», в котором характеризуется то, что «делают» люди («господин и дама сидят на скамейке») и лишь к 15 годам достигается фаза «истолкования», когда восстанавливается содержание картины, не только в предметах, на ней нарисованных, не только в

249

действиях и связях этих предметов, но и в том смысле, который хотел, по мнению испытуемого, выразить художник<sup>10</sup>. Эта последовательность в развитии высказывания о картине показывает, что интерес к предметам как таковым есть известная ступень в развитии интеллекта. Лишь постепенно от предмета в его наличности, в его внешней обособленности, закрепляемой

особым названием, дитя переходит к интересу о значении этого предмета, о его месте среди других предметов (телеологический вопрос: «зачем?», «для чего?»), а затем и к вопросу о строении и о происхождении предмета (интерес к причинному пониманию). Что касается вопросов последних типов, то их связь с работой мышления, конечно, стоит вне всяких сомнений. Еще Юм хотел связать причинное понимание, со сферой представлений, а не мышления — в частности, с процессами ассоциации. Штерн справедливо замечает по этому поводу, что изучение детского мышления категорически принуждает нас признать идею причинности независимой от сферы представлений". Причинность есть категория мышления, которая пробуждается благодаря опыту, но не рождается из опыта.

Как типическая форма детского мышления, вопросы особенно характерны в возрасте от 27<sub>2</sub> до 57<sub>2</sub> лет; хотя самое содержание вопросов постепенно меняется, но, как форма интеллектуальной работы, они сохраняют тот же характер. Если даже детские вопросы кажутся нам порой поверхностными и случайными, то мы все равно должны добродушно и внимательно относиться к ним<sup>12</sup>.

Вернемся к анализу детского мышления вообще. Мы видели, что первая и основная форма детского мышления — это мышление по аналогии. Но дитя не может удержаться на этой ступени — вопросы и сомнения других людей, собственная интеллектуальная работа, проявляющаяся, между прочим, в детских вопросах, выводят дитя из этой первой стадии, дитя стремится-

--

<sup>10</sup> Другие авторы указывают немного иные ступени в развитии высказываний о картинах. Так, Vobertag устанавливает 4 ступени: 1) перечисление отдельных предметов — 3 г., 2) описание — 6 л., 3) объяснение при помощи наводящих вопросов — 9 л., 4) объяснение — без вопросов — 12 л. О различных формах исследования этого см.: S t e g п и. Wiegmann — Methodensammlung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen. 1920. S. 83-92. См. также: Stern — Psychologie der frühen Kindheit. S. 128—135.

"Stern — Psychologie... S. 258 ff. Любопытно указание Штерна и на то, что причинное мышление у детей, как можно судить по дневникам, связано не с обычным, а как раз с необычным (Ibid. S. 260).

<sup>12</sup> Лучшие анализы детских вопросов см. у Селли, у Штерна, у Бюлера. Интересны выводы, к которым пришел Грос при изучении причинного мышления в более старшем возрасте. Грос изучал «причинные вопросы» в зависимости от того, направлены ли они на причины («регрессивные» вопросы) или на следствия («прогрессивные» вопросы). Вот как меняется отношение регрессивных и прогрессивных вопросов (вначале у ребенка преобладают



регрессивные вопросы, а затем постепенно выступают на первый план прогрессивные):

Годы	Отношение регрес. вопросов к прогрес.
12—13	9,8
14—15	7,4
15—16	4,7
16—17	3,9
Студенты	1,3

250

ся к более внимательному изучению фактов для получения общих выводов, или ищет общих идей, с помощью которых оно могло бы оправдать свои выводы. В первом случае мы имеем дело с индуктивным мышлением, во втором — с дедуктивным<sup>13</sup>.

Детская индукция имеет все известные недостатки. Детские обобщения, те общие идеи, которые дитя строит на основании «изучения» фактов, носят характер «нетерпеливой импровизации», говоря известными словами Тургенева («Рудин»). Ребенку нужно очень немного фактов, чтобы на основании их сделать вывод; не критичность, естественно присущая ребенку, ведет к тому, что случайное и временное кажется ребенку существенным и постоянным. Все это обрекает детские обобщения на постоянные ошибки. Но здесь как раз очень уместно было бы напомнить главы в «Логике» Милля, посвященные анализу ошибок в выводах — это было бы полезно, чтобы удержать нас от поспешных и несправедливых упреков по адресу ребенка. Конечно, мы, взрослые, не делаем таких ошибок, как дети, но мы имеем свои ошибки, которые являются тоже грубыми и тяжелыми.

Детская дедукция, как и у взрослых, больше является редукцией: психологически процесс идет не от посылок к выводу, а от вывода к тем посылкам, которые его обосновывают. Для детских дедукций очень типичны две ошибки: 1) дитя, в поисках общей идеи для доказательства своей мысли, пользуется идеей, которая действительно дает обоснование мысли, но которая сама по себе является неистинной, или 2) дитя высказывает, в доказательство своей мысли, такую идею, которая сама по себе истинна, но имеет слишком слабую связь с выводимой мыслью. Конечно, в детском мышлении ошибки занимают очень большое место, — но важно то, что интеллектуальная работа укладывается в логическую форму. Штерн, который дает в своей книге не мало хороших примеров развития индукции и дедукции у своих детей (начиная от 3

лет), находит, что дедукция сравнительно редка у детей. Мне представляется этот вывод Штерна не отвечающим действительности.

На этом мы можем закончить анализ «связного» мышления у детей. Прежде чем мы обратимся к анализу отдельных логических процессов у детей, подчеркнем еще раз высокую интенсивность интеллектуальной работы у детей. Дитя мыслит обо всем, мыслит напряженно и творчески; в итоге этой работы, часто не отделившейся от работы фантазии, у ребенка складывается своеобразное «миросозерцание». Селли говорит, что всякое дитя — метафизик, и это верно в том смысле, что всякое дитя далеко переходит за границы опыта. Детское мышление содержит в себе зачатки настоящего философского мышления.

Обратимся к процессам суждения и образования понятий у детей.

--

<sup>13</sup> Было бы более правильно, следуя Карийскому (Классификация выводов), говорить в первом случае о выводах от отдельных предметов к группе, а во втором случае — от группы к отдельным предметам.

251

Современная психология мышления учит, что с понятиями мы встречаемся лишь в их включенности в суждения, — даже больше: самый генезис понятий связан с суждениями. Никогда понятие не мыслится в потоке мыслительной работы самостоятельно и отдельно: понятия формируются лишь в живом процессе мышления и только включенными в него и существуют. Но если с психологической точки зрения реально существуют лишь суждения, а понятия не обладают самостоятельным бытием, то с логической точки зрения именно понятия и тот духовный «взлет», который в них осуществляется, вводят в наше сознание «трансцендентальное» начало. Здесь не место развивать эту идею, достаточно указать на нее.

Гуссерль, современный платоник в логике и психологии логических процессов, с убедительной ясностью показал, что образование понятий, хотя и исходит от образов, но не заключается ни в их преобразовании, ни в сгущении (как это, например, предполагала теория «родовых образов», построенная Рибо); образование понятия есть дело особого и производного акта нашего духа, который мы можем, вслед за Гуссерлем, назвать «идеацией». Благодаря идеации мы поднимаемся над образным материалом до «логоса» явления, до его «идеи» и «сущности». Будучи производным актом, идеация не может развиваться из актов представления, хотя она и опирается на образный материал: действительно, образы являются материалом, в котором нам, благодаря идеации, открывается идеальная сторона в явлении, и мы восходим к

сфере идеального, вечного, неизменного. Мы должны ожидать, что и у детей функция понятий развивается не из образов, но н а образах, — и притом, конечно, как уже было указано, понятия развиваются в суждениях. К детским суждениям сначала мы и обратимся.

Уже первые «односложные предложения» (см. главу о развитии речи у ребенка) являются настоящими суждениями [аиногда *Annah-men* — когда они выражают только чувства; но со стороны содержания, как былоужеуказано, *Annahmen* не отличны отсуждений и тожевключают акты идеации]<sup>14</sup>. Но еще раньше, чем мысль детская воплощается в словах, дитя обладает формой суждения — хотя и не развитой еще. То психологическое расчленение, которое конституирует сущность суждения, можно вместе с Геффдингом выразить психологически так, что в суждении выступает *terminus a quo* («подлежащее» суждения) и *terminus ad quem* («сказуемое» суждения). Его можно найти собственно и в интуиции, но только там оно не выражено, не оформлено. Потому язык и играет такую роль в развитии дискурсивного мышления: оформляя и закрепляя расчленение единой «мысли», он помогает тому, чтобы логическое расчленение мысли могло быть осознанным. Интуитивные акты, психологически связанные с дуализмом *terminus a quo* и *terminus ad quem*, логически еще едины; в дискурсивном мышлении психологическое расчленение, оформленное и как бы объективированное с помощью языка, становится логическим. Однако язык все же играет здесь внешнюю роль — он только оформ-

--

<sup>14</sup> Сложных и трудных вопросов, затрагиваемых в этих строках, я, разумеется, не могу здесь касаться.

252

*ияет* и закрепляет то перерождение психологического расчленения в логическое, которое создается другими силами, именно тем. ч т о *terminus ad quem* становится понятием. Этот акт есть акт идеации и только в том случае, если он имел место, если *terminus ad quem* психологически дорастает до понятия; возникает логическое расчленение. Известно, что в суждениях (познавательных!) сказуемое всегда является понятием; с логической стороны суждение является сознанием идеи в явлении — это не есть просто сознание понятия, но именно сознание понятия в явлении. Понятие возникает благодаря акту идеации. но, чтобы возникло суждение, необходим акт синтеза (явления и понятия). Конечно, акты идеации имеют в нас место до появления слов, но

слова, в силу символической функции их, присущей им по самым условиям их возникновения, особенно легко становятся носителями понятий.

Различные наблюдатели (Шинн, Прейер, Штерн) находили первые высказывания во второй половине второго года жизни. Насколько могу судить по своим наблюдениям над детьми, они встречаются уже в первой половине второго года жизни. Вот пример, приводимый Прейером: «на 23 месяце жизни дитя высказало первое суждение: оно пило молоко, поднося чашку обеими руками ко рту; так как молоко было горячо, то дитя быстро поставило чашку на стол и сказало громко и решительно, глядя на меня широко открытыми глазами — «горячо!». Приведя несколько аналогичных восклицаний ребенка, Прейер замечает, что это не было простой ассоциацией слова с ощущением горячего — а было «настоящим суждением». Конечно, такому опытному наблюдателю, каким является Прейер, нельзя не поверить. Бюлер справедливо полагает, что целый ряд однословных выражений ребенка уже в стадии наименования предметов имеет характер настоящих суждений<sup>15</sup>, которые он называет «суждениями названия».

Еще несколько частных о развитии суждений у детей.— Первые суждения детей являются «утвердительными» — они констатируют какой-либо факт. Сравнительно позже выступают отрицательные суждения, и это тем более любопытно, что, как отмечает это Штерн, «отрицание в форме волевого выражения выступает очень рано»<sup>16</sup>. По наблюдениям Штерна<sup>17</sup>, первое «нет» выступает в возрасте 1,6 и сначала имеет аффективно-волевой характер и лишь месяца через три оно получает значение «констатирующего» отрицания. «Констатирование недостающего» настолько трудно дается, что в шкале Бине лишь 7-летним детям предлагается указать, что отсутствует на картине. Интересно отметить то грамматическое своеобразие детских отрицательных суждений, что «нет» ставится обыкновенно в конце предложения, как бы отвергая все то, что было до этого сказано (но типу «я сегодня пойду гулять нет»). Это является любопытным подтверждением известной теории отрицательных суждений, впервые формулированной Зигвартом<sup>18</sup>.

Что касается развития понятий у детей; то хотя они, появляются до

--

<sup>15</sup> В у'н л е г — Die geistige Entwicklung des Kindes. S. 381. "Stern — Psychologic... S. 253. "Ibid. S. 244.

<sup>18</sup> См. историю проблемы отрицательных суждений в известном очерке Виндельбанда в его «Прелюдиях».

появления слов, но, несомненно, язык имеет огромное влияние на развитие детских понятий, причем некоторое время, благодаря малому числу слов у ребенка, отдельные слова нередко означают не одно, а несколько близких понятий. Рост детских понятий идет довольно быстро, но это не означает, что понятия детей истинны и точны, — наоборот, они очень неточны и поверхностны. Много прекрасных примеров фантастичности и неточности детских понятий дает Селли в своей книге, куда и отсылаем интересующегося этим читателя. Но при оценке детских понятий важна интенция, т. е. психический акт, функция, а не содержание: именно содержание детских понятий очень неточно, неудачно, тогда как по акту детские понятия являются настоящими понятиями. За развитием отдельных понятий мы не будем здесь следить и отошлем читателя к книгам Штерна, Бюлера и Гроса. Отметим только особенно важный процесс — это развитие детских определений. Впервые этим вопросом занялся Binet, в шкалу которого исследования определений вошли существенным элементом. Мы закончили наш беглый обзор главных вопросов, касающихся развития детского интеллекта, и теперь можем обратиться к очень важному — не только в практическом, но и в теоретическом отношении — вопросу об измерении интеллектуального уровня. Впервые этот вопрос был выдвинут и разработан известным французским психологом Бине, который, вместе со своим сотрудником Симоном, искал методов установления ступеней в интеллектуальном развитии отсталых детей. После целого ряда предварительных исследований Бине пришел к мысли, что для всякого возраста должен существовать типический объем интеллектуальной работы, которую дитя данного возраста может выполнить. Но как найти те задачи, решение которых вполне доступно и характерно для «нормальных» детей определенного возраста? Бине пошел следующим путем: составив группу задач, он пытался определить, какие задачи для какого возраста вполне доступны: если какая-либо задача, еще не вполне доступная, скажем, для пятилетнего возраста, доступна 75% детей 6 лет, то он признавал ее нормальной для ребенка 6 лет. Таким чисто эмпирическим путем — что особенно ценно в этой работе Бине — он установил шкалу, в которой были расположены вопросы для возрастов от 3 до 15 лет. Бине три раза исправлял свою шкалу, — это касалось и содержания задач и, главное, числа их. Первоначально для разных лет у Бине было различное число задач, — и, может быть, точная характеристика интеллектуального уровня каждого возраста и в самом деле не допускает одинакового числа задач для каждого возраста. Но тот метод использования материалов, добываемых при исследовании, который применил Бине, требует одинаково! О числа задач в каждом возрасте. Другой существенный дефект шкалы Бине, не выправленный им самим и донине

ником не устраненный, несмотря на огромнейшую литературу, порожденную этим исследованием Бине, касается самого содержания задач, предлагаемых Бине. Отдельные задачи, составленные им, хороши и удачны, другие же, к сожалению, не таковы. Некоторые важные функции совсем не затрагиваются шкалой Бине; очень много отведено места в шкале Бине «знаниям» ребенка, т. е. тому, что характеризует не столько интеллектуальный уровень, сколько школьные успехи детей. К сожалению, все те

254



Рис. 49.

поправки и модификации, которые предлагали различные авторы, не вносят существенного усовершенствования в шкалу Бине. *La critique est facile, mais l'art est difficile*. Бине многие критиковали и критикуют, и все же его шкала, несомненно требующая поправок, остается в своих основах единственной<sup>19</sup>.

Приведем в последней редакции Бине эту шкалу:

#### **Задачи для 3 лет**

- 1) Покажи нос, ухо, рот.
- 2) Повтори две цифры (7<sub>3</sub>)<sup>20</sup>. (например, 2—8, 3—5, 4—9).
- 3) Что нарисовано на картине? (см. рис. 49, 50, 51).
- 4) Имя, фамилия.
- 5) Повтори фразу (6 слогов) (например, «посмотри на меня»).

#### **Задачи для 4 лет**

- 1) Ты мальчик или девочка?
- 2) Что это такое? (показывается 3 предмета, например, ключ, ножик, монета).

<sup>19</sup> См. лучшую монографию по вопросу о шкале Бине: Stern — Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen. L. 1920.

<sup>20</sup> ( $V_3$ ) означает, что если из трех предлагаемых задач дитя правильно решит одну, то вся задача считается решенной.

255

3) Повтори три цифры ( $\frac{1}{3}$ ). (например: 3—0—8, 7—1—5, 9—2—6).

4) Какая линия длиннее? (см. *рис. 52*).

5) .....<sup>21</sup>.

### Задачи для 5 лет

1) Сравнить 3 и 15 грамм («что тяжелее?»).

2) Срисовать квадрат.



*Рис. 50.*

3) Повторить фразу из 10 слогов

(например: «Я люблю ласточек. Мы все люди»).

4) Сколько здесь монет? (предлагается 4 монеты).

5) Игра в «терпение»<sup>22</sup>.

### Задачи для 6 лет

1) Утро сейчас или вечер?

2) Дать определения:

Что такое вилка?

---

<sup>21</sup> У Бине для 4-летнего возраста указано лишь четыре задачи.

<sup>22</sup> Надо взять обыкновенную визитную карточку и разрезать ее по диагонали. Ребенку предлагается целая карточка и два треугольника, из которых предлагается составить такую фигуру, какую представляет целая карточка.

256

Что такое стол? Что такое стул? Что такое лошадь? Что такое мать?



*Рис. 51.*

- 3) Срисовать ромб.
- 4) Сколько здесь монет? (предлагается 13 монет).
- 5) Кто тебе больше нравится? (см. *рис. 6, 7, 8*).

#### **Задачи для 7 лет**

- 1) Где у тебя правая рука, левое ухо?
- 2) Что видишь на картине? (той же, что предлагается 3-летним детям).
- 3) Исполнить каких-либо три поручения.
- 4) Назвать четыре цвета (показываются отдельно — красный, желтый, синий и зеленый цвета).
- 5) Сколько денег на столе? (показывается 3 простейших и 3 двойных монеты, например, 3 простых и 3 двойных су).

У Психология детства



**Задачи для 8 лет**

1) Сравнить два предмета по памяти ( $\frac{2}{3}$ ).

Если дитя знает указанные ниже два предмета, то спрашивают, какая между ними разница: 1) муха и бабочка, 2) стекло и дерево, 3) бумага и картон.

2) Считать от 20 к 0.

3) Чего не хватает на картине? ( $\frac{3}{4}$ ) (см. *рис. 9*).

4) Какой сегодня день, число, месяц, год? ( $\frac{3}{4}$ ).

5) Повторить 5 цифр ( $\mathcal{C}_1$ ).

(например: 8—0—3—5—1, 7—6—2—9<sup>^</sup>, 3—5—2—1—7).

*Рис. 52.*

**Задачи для 9 лет**

1) Дать сдачи (если, например, даю 1 франк, а купил на 20 центимов, то дитя должно дать сдачи).

2) Назвать монеты (предлагаются все мелкие — до 20 франков, например, — монеты).

3) Определения в «высшем смысле» (см. задачу № 2 для 6 лет).

4) Назвать месяцы ( $\frac{1}{12}$ ).

5) Так называемые легкие вопросы ( $\frac{2}{3}$ ). Например:

1) Если вы заметили, что опоздали на поезд, что нужно делать?

2) Если вас случайно кто-либо ударил, что нужно делать?

3) Если вы разбили чужую вещь, что нужно делать?

**Задачи для 10 лет**

1) Расположить по порядку 5 коробочек различного веса (3,6,9,12,15 грамм).

2) Нарисовать на память чертеж (экспозиция 10 секунд) (*см. рис. 53 и 54*).

3) Составить фразу из 3 слов

(например: Париж, богатство, река)<sup>23</sup>.

4) Критика абсурдных фраз (вопрос: «какая ошибка в фразе?»):

<sup>23</sup> Для 10 лет типично составление из этих слов двух фраз, для 11—12 — одной фразы.

*Рис. 53.*

*Рис. 54.*

- 1) Один человек, ехавший на велосипеде, упал, разбил голову и умер; его отнесли в больницу и боятся, что не смогут вылечить.
- 2) Вчера произошел несчастный случай на железной дороге, но не тяжелый: убито всего 48 человек.
- 3) У меня три брата: Иван, Николай и я.
- 5) Так называемые «трудные» вопросы ( $3/5$ ).
- 1) Если вы замечаете, что можете опоздать в школу, что нужно сделать?
- 2) Почему легче прощаем мы дурной поступок, если он совершен в гневе?
- 3) Если вы принимаете участие в каком-либо важном деле, что нужно делать?
- 4) Если вас спрашивают о человеке, которого вы мало знаете, что вы ответите?
- 5) Почему мы больше судим о человеке по его делам, чем по его словам?

### Задачи для 11—12 лет

- 1) Сопротивление внушению ( $2/3$ )<sup>24</sup>.
- 2) Составить фразу из 3 слов (см. задачу № 3 в возрасте 10 л.).
- 3) Сказать 60 слов в течение 3 минут («говорите все слова, какие вы знаете»).
- 4) Определить абстрактные понятия (например: Милосердие, Справедливость, Любовь).
- 5) Что это значит (поставить те же слова в правильном порядке) ( $2/3$ ):
- 1) Хозяина храбро собака своего защищает.
- 2) Рано вышли на мы прогулку.
- 3) Учителя я работу своего исправить просил<sup>25</sup>.

Я не буду входить здесь в дальнейшие подробности техники этих экспериментов<sup>26</sup>. Кроме приведенной нами шкалы Бине, есть еще несколько модификаций ее, но здесь не стоит приводить их, так как в основном они повторяют Бине. Исследование отдельных психических функций поставлено вообще очень недурно, но задача, которую поставил и решил

<sup>24</sup> Детям предлагается сравнивать линии, сначала различной длины, а затем одинаковой; под влиянием внушения дитя признает последние различными.

<sup>25</sup> Задач для 15-летних и юношей не привожу, так как они выходят совсем за пределы исследования детей раннего детства.

<sup>26</sup> См. очень удобное издание: Binet et Simon — La mesure de de'veloppement de Г intelligence chez les jeunes enfants. Paris. 1917.

259

Бине — найти шкалу для измерения интеллектуального уровня, — имеет принципиально другой характер<sup>27</sup>. В настоящей книге мы не можем входить в обсуждение и в подробную характеристику методов изучения детского ума. Обратимся поэтому к результатам исследований по методу Бине<sup>2\*</sup>.

Первый важный результат этих исследований заключается в том, что интеллектуальное развитие не идет равномерно: только половина детей определенного возраста стоит на том интеллектуальном уровне, который соответствует их возрасту, четверть детей — ниже своего «нормального» уровня, четверть — выше. Если свести воедино данные, полученные различными авторами, то цифры получаются такие:

Ниже уровня	На уровне	Выше уровня
27,2%	48,4%	24,4%

(цифры охватывают 2334 детей). Если вслед за Штерном взять отношение жизни, то это отношение (его называет Штерн IQ — *Intelligenzquotient*) распределяется так: (<http://arhiv-knig.ucoz.ru/img/zenkov/pd/r33.jpg>)

«интеллектуального возраста» (т. е. ступени, на которой находится интеллектуальный уровень данного дитяти) к годам	Ниже
0,77	3%
0,77—0,93	22%
0,94—1,07	50%
1,08—1,24	22%
Выше 1,24	3%

Выразим тот же вывод иначе:

«Неспособных» детей	3%
Малоспособных »	22%
Нормальных »	50%
Одаренных »	22%
Высоко одаренных »	3%

Если взять суммарные цифры, а вычислить не распределение детей на

	Ниже уровня	На уровне	Выше уровня
--	-------------	-----------	-------------

Дети 5—7 лет	9%		
	53%		38%
Дети 8—9 лет	28%		
	48%		24%
Дети 10—12 лет	41%		
	42%		17%

<sup>21</sup> Очень интересен, хотя охватывает мало психических функций, метод д-ра А. В. Владимирского (см. его книгу — *Методы исследования личности*). Идея «психологических профилей» Россолимо, по моему, не верна; см., впрочем, использование этого метода у Клапареда — *Profits psychologiques*. Arch, de Psychol. T. XVI. 1917.

<sup>28</sup> При вычислениях в работах со шкалой Бине поступают так: исходят от года, задачи которого все были решены; число задач, решенных из испытаний других годов, делится на 5, и полученное число «лет» прибавляется к исходному году.

260

три группы (отсталых, нормальных, одаренных) для разных возрастов, то получается чрезвычайно интересная картина:

Картина поразительная! Число отсталых детей возрастает с 9 до 41%, признаки одаренности падают с 38 до 17%! Ранние годы отличаются напряженностью интеллектуальной жизни, дети быстро движутся вперед — почти  $\frac{2}{5}$  детей далеко впереди нормального уровня, — а затем после 7 лет (школьный возраст!) начинается ослабление интеллектуальной жизни, отсталых появляется все больше, одаренность как-то растворяется.

Другой важный результат, найденный Бине и подтвержденный другими исследователями, заключается в том, что школьная оценка интеллектуального развития часто сильно расходится с той оценкой, которая дается психологическим исследованием. В школе часто не замечают, что среди детей, например, 9 лет есть 11-летние — и считают «успехи» последних настоящими успехами, между тем ясно, что если 11-летнее дитя справляется лишь с задачами для 9-летних детей, то оно, конечно, отсталое. В связи с расхождением школьной и психологической оценок Бине подымает

	Психологическая оценка			Всего
	Ниже уровня	На уровне	Выше уровня	
Слабые	14	9	1	24
Нормальные	16	33	16	65
Очень способн.	0	5	7	12
Всего	30	47	24	101

вопрос, которого мы слегка коснемся еще ниже — о наличии «двух» умов у нас («школьного» и «жизненного»).

Обратимся к сравнению школьной и психологической оценки. Вот цифры Бине: Из 30 отсталых (с психологической точки зрения) школа признает таковыми только половину — остальная половина отсталых удачно справляется со школьной работой. Из 47 нормальных (с психологической точки зрения) школа

9, т. е. 20%, переводит в категорию слабых, 5 (10%) считает выдающимися, а относительно остальных оценка школы и психологического исследования совпадает. Наконец, из 24 одаренных (с психологической точки зрения) школа все-таки 1 вносит в категорию слабых, 16 (65%!) в категорию средних. Если вычислим расхождение и совпадение школьной и психологической оценки, то это представится в таких цифрах:

Школьная оценка:

Ниже психол.	Совпадает	Выше психол.
25,5%	54%	20,5%

Тут как раз кстати вспомнить вредное влияние на развитие ребенка недооценки его со стороны окружающих людей. В исследовании Бобертага из 55 слабых (в психологическом испытании) детей школой зачислены в

261

катеорию слабых 29, а 26 (47%) признаются нормальными (у Бине, мы видели, эта ошибка школы достигает 54%). Из 109 нормальных (в психологической оценке) школа относит 17 (15%) в категорию слабых, а 13 (12%) — в категорию одаренных, в остальных 73% оценка совпадает; из 52 одаренных (в психологической оценке) школа недооценивает (относя к числу нормальных) 21 (40%). Таким образом, по Бобертагу школа лучше оценивает детей; если свести его данные, то получится:

Школьная оценка

Ниже психол.	Совпадает	Выше психол.
17,5%	64%	18,5%

Не входя в дальнейшие подробности, отошлем читателя к книге Штерна<sup>29</sup>. Укажем еще лишь на интересные результаты исследования Морле о влиянии социальных условий на ход интеллектуального развития. Вот его цифры:

	Ниже уровня	На уровне	Выше уровня
30 детей очень бедных	12	13	5
30 детей не бедных	4	10	16

Из бедных детей ниже уровня стоит 40%, а из тех, которые живут в сносных материальных условиях, — 13%; из первой группы быстро разви-

/V Мальчики

Годы	Ниже	На	Выше
	<u>уровня</u>	уровне	уровня

4—6 *	33	50	17
6—8	41	42	17
8—10	38	43	19
10—12	100	0	0
		В Девочки	
А—6	0	67	33
6—8	58	42	0
8—10	72	17	11
10—12	85	15	0

ваются — 17%, а из второй — 53%! В интересном исследовании Шмитта<sup>30</sup> получаем несколько иные данные; в виду общего значения затрагиваемой темы приведем и эти данные. Но сначала укажем на интересное различие

--

<sup>29</sup> S ! e г п — Intelligenz der Kinder. S. 194—225.

<sup>30</sup> М. S c h г a i 11 — Der Einfluss des Milieus und anderer Faktoren auf das Intelligenzalter. Fortschr. d. Psych. B. V. H. IV. 1919.

262

мальчиков и девочек в их интеллектуальном развитии, насколько это освещает Шмитт<sup>31</sup>. Цифры даны в %.

Вот сводная таблица для возраста 4—11 лет.

	Ниже уровня	На уровне	Выше уровня
А. Мальчики	42	42	16
В. Девочки	50	30	20

В общем девочки стоят ниже мальчиков, но до 6 лет, как показывает предыдущая таблица, значительно превосходят мальчиков.

Вот цифры, касающиеся влияния моральных и материальных усло-

А. Влияние моральной среды	
Мальчики	Условия Ниже уровня На уровне Выше уровня
Девочки	Хорошие 45,7
	41,8 12,5
	Дурные 42,3
	38,5 19,2 Хорошие 62,5
	25 12,5
	Дурные 77,8

	22,2	0	
Мальчики	В. Влияние материальных условий		
	Скверные		
	40	20	40
	Очень скверные		
	42,5	47,5	10
Девочки	Скверные		
	68,8	18,7	12,5
	Очень скверные		
	67,7	26,5	5,9

вий, — они довольно неожиданны (цифры даны в %, относятся к возрасту 4—11 л.).

Приведенные цифры очень любопытны. Не входя в их подробный анализ, укажем лишь на то, что на девочках сильнее сказывается влияние среды, девочки обладают меньшей сопротивляемостью.

Данные, полученные Бине относительно частого расхождения школьной и психологической оценок интеллектуальной силы ребенка, заставили его придти к мысли, что, быть может, мы имеем дело здесь с разными функциями ума, с разными его формами. «Школьный ум», «школьные способности» не только не совпадают с жизненным умом, но часто действительно очень расходятся. Мысль Бине представляется мне плодотворной; не входя в подробности и обоснование, скажу лишь, что мне представляется, что в нас есть не две, а четыре функции ума, работа которых независима одна от другой. В четырех различных направлениях, в четырех функциях ум работает неодинаково; сочетание высоты работы ума во всех направлениях бывает действительно не очень часто. Вот эти «четыре ума»: 1) «школьный ум», который проявляется в процессах

--

<sup>31</sup> К сожалению, число обследованных Шмиттом детей было невелико — 46 мальчиков и 54 девочки.

263

усвоения чужих мыслей, науки; 2) «творческий ум», который проявляется в самостоятельной работе в новом (теоретическом) направлении; 3) «технический или практический ум», который сказывается при воплощении в жизнь какой-либо идеи, и 4) «социальный ум», проявляющийся в социальных отношениях, в такте, в умении быстро ориентироваться в людях, в умении себя держать. Может быть, есть и еще какие-либо независимые функции ума.

На этом мы заканчиваем вопрос о развитии детского ума и переходим к изучению детской активности.

#### **ГЛАВА XIV.**

*Активность ребенка. Игры детей, их классификация и анализ. Инстинктивная, импульсивная и выразительная активность. Развитие воли, ее позитивной и негативной функции. Типы воли. Развитие привычек.*

Мы знаем, что раннее детство занято преимущественно играми, — игры являются главной и основной формой детской активности. Конечно, «серьезная» активность тоже имеет место в жизни ребенка, но не нужно забывать, что в нормальных условиях дитя, в течение раннего детства не знает никаких забот, совершенно чуждо «борьбе за существование», даже не представляет себе, в чем она состоит. «Серьезная» активность ребенка не имеет перед собой «деловых» задач и ограничивается некоторыми отношениями к людям, к вещам. Наоборот, игры являются в это время универсальной формой детской активности — в том смысле, что все формы активности (импульсивная, инстинктивная, выразительная и даже волевая) принимают участие в играх. Поэтому прежде чем мы войдем в изучение различных форм детской активности, нам необходимо остановиться более подробно на детских играх.

Общий анализ игры, развитой нами раньше, показал нам, что всякая игра связана с работой фантазии, так как объект игр, в значительной своей части, соткан воображением. Однако, игра требует хоть капли реальности, как исходной основы для работы фантазии, ибо играют дети всегда *sub specie realitatis*: дети играют так, как если бы они имели дело с настоящими, а не вымышленными предметами. Дети глядят — в процессе игры — на объект игры, как на настоящий предмет — на деревянном коне дитя едет с таким же увлечением и одушевлением, как если бы оно ехало на настоящем коне. Без этого преобразования исходной реальной основы с помощью воображения игра невозможна: дитя в процессе игры обращается с предметами игры так же, как обращается оно с реальными предметами в деловом отношении к ним. Эта иллюзия настоящей и полной реальности является необходимым предусловием, чтобы благодаря игре могли пробуждаться дремлющие силы, чтобы они могли зреть и развиваться. Нет игр, в которых решительно все было бы создано воображением — некоторая «доза» реальности необходима как исходная основа для работы воображения.

Этот именно момент и создает универсальность игр: всякая серьезная и деловая активность легко может перейти в игру, если только работа фантазии присоединится к психической установке, незаметно, но



существенно изменяя эту установку. Переход от серьезной активности к игре совершается легко и незаметно; можно было бы сказать, что сфера игры является как бы своеобразной оранжереей, в которой распускаются цветы активности, которые не могли бы иначе распуститься в слишком холодной атмосфере «серьезной» жизни. Самые тяжелые условия существования меняются и смягчаются в переходе к играм; самая неприглядная обстановка не мешает развернуться преобразующей и творческой силе фантазии. Дитя не могло бы развиваться без этой поэтизации, без этого преобразования всей своей жизни, всей обстановки своей — во все вносит дитя нечто свое, новое, дорогое — благодаря работе фантазии, все переводит легко в подвижную и увлекательную сферу игры. Было бы очень интересно проследить с этой точки зрения, какое место занимает тот же процесс у нас, взрослых. Я держусь мнения, что и мы, взрослые, очень часто переводим нашу серьезную и деловую активность в некоторую тонкую и прикрытую игру<sup>1</sup>, привносим почти всюду начало игры. Конечно, эта связь серьезной активности и игры имеет у нас более закрытый характер, — во всяком случае, при известном навыке к самонаблюдению, нетрудно бывает подметить, как от «серьезной установки» мы переходим к «установке на игру». Особенно сильно пронизаны психологией игры наши социальные взаимоотношения.

Что касается детей, то все же должно сознаться, что мы находимся сейчас лишь в начальной стадии в разработке психологии игры и ее роли в жизни ребенка. Хотя современная психология и видит в играх основной и главный фактор детской жизни, однако мы совершенно не могли бы изложить развитие ребенка с этой точки зрения. Конечно, это связано и с тем, что современная психология имеет преимущественно аналитически-морфологический характер — она описывает отдельные психические явления, отдельные процессы, но не умеет еще подойти к тому, что можно было бы назвать «физиологией» души — к ее целостной, органически развивающейся, единой жизни ее. Душа есть организм, а не внешняя система; как организм, душа живет — в настоящем и полном смысле этого слова; но мы, к сожалению, не умеем еще охватить эту жизнь души в ее целостности и органической непрерывности. Мы выделяем, искусственно извлекаем отдельные, часто лишь на поверхности кажущиеся существенными моменты, а затем строим синтез из этих моментов, утерявших свою жизненную полноту еще в момент их извлечения.

Господство морфологического анализа, слабость наша в понимании жизни души особенно сильно сказываются в анализе такого явления, как детские

игры, которые прежде всего и больше всего являются моментами, событиями в жизни ребенка, в его живом движении вперед. Конечно, дети, играя, упражняют свои силы — но они играют не для упражнения — для них самих игры полны смысла, полны внутреннего содержания, они увлекают их своей радостью, творческим напряжением; игры непосредственно интересны, нужны и дороги детям. Игры для детей — это часть их жизни, стоящая

--

<sup>1</sup> Очень интересна в этом отношении книга Фрейда — *Der Witz*. 266

в связи с их опытом, с их переживаниями — с радостью и горем, с страхами и надеждами, с их социальными отношениями. Тайна детской души не так поверхностна, как это часто нам кажется; чем глубже входим мы в изучение детских игр, тем яснее выступает перед нами роль индивидуальности в играх, интимная связь игр с жизнью, чувствами и замыслами ребенка. Грос только проложил путь для изучения детских игр, но не прошел им до конца; он дал морфологический анализ игр, но проблема детских игр в их конкретной связи с типом психической жизни, с определенной индивидуальностью еще стоит перед нами неразрешенная.

Коснемся вопроса о классификации детских игр<sup>2</sup>. Грос делит все игры на две больших группы в зависимости от того, какие влечения выступают в них. Там, где выступают влечения «первого порядка», дело идет о развитии сил организма ребенка — это «индивидуальные» игры, это своеобразное экспериментирование в форме игр (*spielendes Experimentieren*). Во второй группе действуют влечения высшего порядка, — в них идет дело о подготовке к существованию не в биологическом, а социальном смысле, — это игры социальные.

В играх первой группы мы встречаемся прежде всего с играми, развивающими органы движения. Хорошо говорит один психолог, что лишь благодаря играм мы достигаем двигательной ловкости, умения совершать те или иные движения: «руки человека не могли бы хватать, ноги не могли бы ходить, бегать, скакать, если бы человек не упражнялся в этих движениях много раз в раннем детстве»<sup>3</sup>. Поистине, дитя ищет лишь повода, чтобы двигаться, — чем больше затруднений встречает оно на этом пути, тем приятнее преодолевать их. Всякая новая форма движения требует специального в ней упражнения; хотя мы и не замечаем этого, но в непрерывных движениях отдельных органов, всего тела мы незаметно упражняемся в этих разнообразных формах движений. Дитя как бы имеет тайную цель — овладеть своим телом, овладеть всеми доступными для его тела движениями. Не только раннее детство, но все детство — в широком смысле слова — занято этим развитием двигательной мощи и

ловкости, — всякая фаза детства имеет свои формы игр, приобретая все более широкую власть над телом. Нужно ли вспоминать, что в таких играх развивается и воля — как функция регуляции наших движений? Конечно, в моторные игры в значительном объеме входит импульсивная, выразительная и инстинктивная активность, но особое участие в этих играх, — и чем дальше, тем больше, — принимает воля. Дитя научается ставить себе те или иные цели и быстро и легко достигать их, — оно овладевает всеми двигательными силами, познает, что оно может и чего не может достигнуть, познает границы своей воли и ее мощь. Современная психология воли хорошо показала огромное значение «сознания своей мощи» в психологии волевой активности — и мы должны признать, что главнейший моторный опыт в этом направлении дитя проделывает как раз

---

<sup>2</sup> G r o o s — Die Spiele des Menschen. О других типах классификации игр см.: С o - 1 o z z a — Psychologie und Padagogik des Kinderspieles S. 51—54.

<sup>3</sup> В u h l c r — Die geistige Entwicklung des Kindes. S. 443

267

в играх. То, что игры часто имеют сложную фабулу, как будто бы указывает, что цель научиться разным формам движения чужда ребенку; да, — как стимулирующая сила, эта цель чужда, но именно она определяет разнообразные формы движения. Ведь когда дитя учится ходить, оно тоже не подозревает всей огромной ценности движений, — оно в сущности играет — для него способность ходить без поддержки взрослых привлекательна по своей непосредственной ценности — без учета всего огромного значения этих навыков в дальнейшем развитии. Хотя оно подражает взрослым, а все же учится оно ходить, играя, и тем не менее эта игра дает ребенку огромную и важную силу в его дальнейшей жизни.

Кроме игр, в которых дитя развивает свою двигательную систему, имея объектом движения свое собственное тело, есть игры, в которых дитя научается приводить в движение не свое тело, а те или иные предметы, находящиеся вне тела.. Руки, ноги становятся здесь уже «орудием» ребенка, с помощью которого дитя может овладеть теми или иными предметами. В этих играх выступает почти исключительно регулируемая активность, связанная с постановкой цели; в связи с тем, что сущёстауют"ТрШТрЧ)рмы~ целёсознания — эмоциональное и волевое — регуляция движений может иметь тоже либо эмоциональный, либо волевой характер. Среди игр, относящихся сюда, особый интерес представляют деструктивные и конструктивные игры: в первых дитя,

взявши те или иные предметы, ломает вскрывает их, разделяет на составные части, во вторых, наоборот, оно стремится создавать новые предметы. Первые игры можно наблюдать очень рано — и вкус к ним держится приблизительно до 6 лет; они обыкновенно очень раздражают родителей, воспитателей, так как в результате этих игр ломаются и портятся различные предметы домашнего обихода — ибо дети не могут быть равнодушными к вещам, которые они видят. Нередко и во втором детстве еще можно встретить у отдельных детей вкус к деструктивным играм — какая-то беспокойная потребность взять в свои руки и заняться «исследованием» не оставляет ребенка. Это, конечно, очень неприятно, а порой и опасно, но никогда не следует забывать, что все же это игра, а не серьезное стремление портить вещи, — между тем мы обыкновенно укоряем детей так, как если бы их движения опережались «злой волей». Для того, чтобы ослабить это стремление к деструктивным играм, необходимо направить детскую активность на что-либо созидательное, чтобы дать ищущей выхода энергии другое направление. Не раз уже было отмечено, что в деструктивных играх раннего возраста проявляется, между прочим, и познавательный замысел — дитя хочет проникнуть в скрытый «механизм» вещи, в ее внутреннее строение. К 4—5 годам эта познавательная тенденция в деструктивных играх выступает с полной силой. Можно сказать, что «любопытность», как психический стимул, как известная установка огромной творческой силы в дальнейшей жизни, развивается как раз из таких игр. -

Что касается конструктивных игр, то всем известно, как дети 2<sup>1</sup>/<sub>2</sub>—5 лет любят забавляться песком, кубиками, деревяшками. В раз-

26S

витии детской фантазии эти игры имеют огромное значение — равно как в развитии технической ловкости, умения пользоваться рукой, как орудием творчества. Иные дети любят складывать из кубиков, из кусочков дерева фигуры, постройки соответственно какой-либо картине, но, конечно, нельзя в этом видеть идеала — наоборот, те дети, которые в постройках проявляют свою собственную фантазию, стоят выше первых. Известный нам уже вид детского творчества — лепка особенно ясно показывает, как велико значение этих игр в развитии творческой силы, творческой инициативы в ребенке. Всякое творчество в высшем смысле предполагает свободу в использовании элементов, из которых что-либо создается; поэтому не только не следует мешать свободным конструктивным играм детей, но даже следует поощрять и провоцировать их. Нам незачем развивать в детях подражание, — эта сила велика в детях и без содействия воспитателей. В конструктивных играх все

равно проявится то или иное подражание — между тем развитие творческой инициативы требует нашего внимания и помощи.

Штерн, опираясь на свои наблюдения, высказывает мнение, что участие подражания в конструктивных играх сильнее проявляется у девочек, чем у мальчиков, у которых сильнее сказывается изобретательность и творческая фантазия<sup>4</sup>. По его наблюдениям это различие в продуктивности у девочек и мальчиков находит свое выражение уже на втором году жизни: мальчики начинают конструктивные игры уже в . конце второго года и особенно много «строят» на четвертом и пятом году жизни, между тем у девочек начало конструктивных игр значительно запаздывает сравнительно с мальчиками<sup>5</sup>. Должен отметить, что обобщения Штерна, основанные лишь на его наблюдениях над собственными детьми, представляются мне мало обоснованными и не отвечающими другим наблюдениям. С моей точки зрения, различия, которые нашел Штерн, покоятся, вероятнее всего, на различии психологического типа детей и совсем не связаны с полом.

Кроме моторных игр в их формах, в первую группу игр (по Гросу) входят еще две формы игр — в одних развиваются органы чувств, в других — высшие психические силы. Когда дитя 6-ти месяцев берет в свои руки яблоко и поворачивает это яблоко во все стороны, легко убедиться, что мы имеем здесь дело тоже с игрой, благодаря которой развиваются зрительные и тактильные восприятия. Когда дитя, захватив в руки ложку, нож и ударяя им по разным предметам, производит звуки, то и здесь достигается упражнение в акустических восприятиях, хотя стимулирующая сила этих движений исчерпывается тем чувством удовольствия, которое они вызывают. В играх такого типа дитя научается все лучше различать цвета, формы, звуки. В других играх дитя развивает высшие психические силы — внимание, память, интеллект, фантазию. Отметим среди этих игр те, в которых дитя развивает свою фантазию: когда дитя «играет роль» отца или матери, кучера или офицера, то помимо проникновения в чужой духовный мир — что имеет, как мы видели, огромное значение в социальном созревании ребен-

--

<sup>4</sup> S t e r n — Psychologic... S. 220.

<sup>5</sup> Ibid. S. 219 ff.

ка,— дитя развивает фантазию. Это, конечно, не простое копирование, не простое подражание тому, что дитя видит — это столько же первое робкое проникновение в мир переживаний, которые впоследствии будут занимать

созревшего человека<sup>6</sup>. Любопытно отметить, что именно в этих играх проявляются различные инстинкты. Ст. Холл именно отсюда сделал заключение, что в играх дети кратко проходят стадии развития, пройденные человечеством: вступая в свет с инстинктами, дитя дает им полный простор в играх, а затем эти инстинкты слабеют. Нам приходилось уже говорить об этой теории, что она неверна ни в смысле понимания инстинктов, ни в смысле понимания игр. Инстинкты не исчезают у нас после того, как мы перестаем быть детьми — достаточно указать на родительский инстинкт. С другой стороны, в детских играх проявляются не одни только инстинкты, но и другие психические силы.

Перейдем к анализу социальных игр ребенка. Грос разделяет их на четыре группы: игры в борьбу, игры в любовь, игры подражания и чисто социальные игры. Скажем сначала несколько слов вообще об этих

! играх. — Первые социальные игры ребенка связаны с участием в них няни, родителей, кого-либо их старших братьев и сестер. Конечно, иногда в этих играх принимают участие и дети подходящего возраста но к этому участию сверстников в игре дети некоторое время остаются равнодушны и даже больше любят играть со взрослыми, которые лучше умеют забавить их. Однако, постепенно у детей пробуждается интерес к детям близкого к ним возраста — когда они видят знакомое или незнакомое дитя, они приходят в возбуждение, глядят с чрезвычайным вниманием, как бы стремятся вступить в общение. На третьем и особенно на четвертом году жизни эта социальная отзывчивость развивается с полной ясностью, и дитя невольно вносит в свои игры социальные мотивы. Нам уже приходилось говорить, что почти все игры являются «играми во взрослого человека» — и это относится даже к тем играм, которые не имеют в себе ясного социального содержания. Дело в том, что в играх дитя хочет быть таким, каким оно видит взрослых, невольно подражает им, невольно видит в них пример и образец. С другой стороны, игры, в которых дитя играет какую-либо роль, расширяют круг переживаний ребенка. С полным правом можно было бы провести аналогию между «завоеванием физического пространства», о чем нам приходилось уже говорить, и завоеванием социального пространства, что осуществляется в играх. В играх и благодаря играм дитя «эйективирует», т. е. входит в чужой душевный мир, в новые социальные позиции. Социальные игры имеют поэтому явную познавательную функцию; может быть, здесь лежит причина того, что и у нас, взрослых, социальные игры имеют то же, а может быть и большее значение. Не только актеры, но и все мы постоянно «играем», постоянно держимся в «позе». Любезность, вежливость, лицемерие, интриги, равно как и другие формы социаль-

--

<sup>6</sup> Эту мысль удачно выражает Штерн в словах: «Das ist keine blosse zufällige Nachahmung, das ist eine «Vorzeichnung» der künftigen Bestimmung». (Psychoiogie... S. 225).

270

ных взаимоотношениях имеют значение маски, которой мы пользуемся в тех или иных случаях, которая помогает нам играть одну или другую роль. Иногда социальная жизнь требует от нас такого приспособления, которое для нас трудно, и тогда мы «играем роль», не входя в нее. Конечно, Джемс был прав, когда говорил, что мы имеем не одну, а несколько социальных личностей, что в различных направлениях социальной жизни мы выступаем различно. Здесь лежит ключ к уяснению роли социальных игр у взрослых. Как видим, роль игр велика в социальной жизни вообще — и особенно значительная она в социальном созревании детей."

Штерн считает, что в социальных играх дитя проходит три фазы: сначала дитя играет рядом с другим ребенком, затем вместе с ним и, наконец, против него (neben-, mit-, gegen-einander). Если я не ошибаюсь, это различие есть не что иное, как перенесение Штерном в психологию детства более широкого различия в социальной философии, установленного впервые Койгеном<sup>7</sup>) — согласно Койгену социальные отношения распадаются на три крупных группы — власти (Ueber-), сотрудничества (Neben-) и борьбы (Gegen-einander). Как видим, Штерн несколько модифицирует деление Койгена, не сообщая оснований этого, мне же представляется, что деление Койгена должно быть перенесено в психологию детства в своей чистой форме — без модификации. В детских отношениях в игре мы встречаемся с отношениями 1) властвования и подчинения, 2) сотрудничества и 3) борьбы. Всякое дитя должно познакомиться со всеми этими формами социальных отношений, со всеми социальными позициями — и мы это в действительности и наблюдаем. Нет, однако, никаких данных думать, что в усвоении различных социальных позиций наблюдается какой-либо неизменный порядок, скорее последовательность в изучении различных социальных позиций определяется типом человека.

Скажем несколько слов о различных формах социальных игр и прежде всего об игре в борьбу. Прежде всего мы встречаемся у детей с настоящей физической борьбой — особенно у мальчиков. Конечно, физическая борьба у детей имеет несколько иное значение, чем физическая борьба у молодых животных, но и для детей она в известное время является приятной. Высшего своего развития

физическая борьба достигает во втором детстве, когда соперничество между мальчиками достигает высшего своего напряжения. Однако, и в играх малых детей момент физической борьбы имеет известное значение, особенно в соединении с другими, социально-психическими моментами. Надо, однако, иметь в виду вообще, что истинный интерес всякой игры в борьбу, истинный ее центр лежит в социально-психической ее стороне; физическая борьба в этом смысле имеет больше символический характер. Известный интерес (как у детей, так и взрослых) к запрещенному стоит в глубокой связи с социальной борьбой; дело в том, что интерес к запрещенному имеет своей тайной целью — не овладеть запрещенным, а победить тех, кто наложил запрещение. Не признавать, что нам может что

--

D. K o i g e n — Ween zur Philosophie der Kultur.

271

либо быть запрещено, значит не признавать, что нам кто-либо может нечто запрещать. Отсюда ясно, что в интересе к запрещенному выступают мотивы социальной борьбы.

Что касается игр в любовь, то, хотя эта тема очень хорошо разработана Гросом, в ней все же есть много неясного. Мы говорили уже о том, что, не признавая сексуального монизма Фрейда и его школы, мы должны, однако, признать, что пол в человеке есть настоящая ось его личности, что пол в нас есть некоторый подземный огонь, который всегда горит в глубине нашей личности. Кокетство, так рано появляющееся у девочек, материнский инстинкт, проявляющийся в играх с куклами, свидетельствуют о том, что влияние пола сказывается задолго до формирования сексуального сознания. Весьма вероятно, что приведенная нами однажды мысль Штерна о «Prepubertatsperiode» имеет более широкий характер, чем думал Штерн. Во всяком случае, несомненно, что у детей имеют место игры в любовь, хотя и физически и психически половая жизнь в них еле брезжит. Необходимо тут же отметить, что момент игры никогда не исчезает в переживаниях любви, — и на это должно обратить внимание, чтобы правильно понять игры детей в любовь. К сожалению, мы нередко толкуем эти игры детей в наше м смысле, нередко укоряем детей в том, что совершенно чуждо детской душе — и таким образом вносим невольно яд в детскую душу. Может быть, внешнее содержание детских игр приближается к тому, что имеет место в наших играх в любовь, но смысл их — совсем другой.

Пройдем мимо игр, в которых действует подражание, ибо их психология достаточно ясна, и скажем еще несколько слов о чистых социальных играх. Эти



игры имеют огромное значение в социальном созревании детей, так как они являются главным источником социального опыта— ведь взрослым дитя лишь подражает, собственный же реальный социальный опыт оно имеет лишь от сношений со сверстниками. В играх выступают те или иные социальные отношения, действуют различные социальные чувства — и это расширяет и обогащает дитя.

^ На этом мы закончим характеристику игр, как общей формы детской активности, и теперь можем перейти к отдельным формам детской активности. Нам незачем останавливаться на изучении рефлексивных движений у детей в раннем детстве, так как расцвет этих движений приходится на первый год жизни. Что касается инстинктивной активности в раннем детстве, то надо признать, что оно очень богато ею. Хотя мы и не держимся теории Ст. Холла о связи игр и инстинктов, но должны признать, что в раннем детстве инстинкты занимают очень большое место. Дитя в это время слишком мало «рационализирует» свое поведение, слишком мало думает над своими поступками и больше действует согласно своим инстинктивным влечениям, чем согласно своим мыслям. Мы говорили уже о том, что именно из инстинктивной активности развивается волевая регуляция движений, точнее говоря, раз-

272

личные инстинктивные движения становятся постепенно волевыми — но это не стесняет свободы для инстинктов.

В течение раннего детства очень сильно развита импульсивная активность. Дитя постоянно испытывает потребность дать выход энергии, скопляющейся в нем — оно не может сидеть долго на одном и том же месте, не может долго заниматься одним и тем же делом; всякое однообразие, монотонность сильно утомляет дитя, дитя нуждается в перемене. Благодаря этому дитя и кажется таким подвижным, как бы скользящим по поверхности всего — но это последнее впечатление ошибочно, ибо подвижность ребенка объясняется богатством внутренней жизни, а не тем, что в нем быстро истощается «поверхностный» интерес к чему-либо. Монотонность утомляет дитя, — и импульсивная активность как раз имеет то значение, что она компенсирует это утшение. Но дитя постепенно становится способным к более длительной концентрации внимания — и тогда импульсивная активность перестает играть существенную роль и уже не является столь характерной, как раньше.

Мы пересмотрели все формы нерегулированной активности и можем перейти к обзору регулированных движений — и прежде всего выразительной активности

Эта форма активности в течение раннего детства развивается очень быстро и богато, как это мы видим в детском творчестве можно было бы сказать, что творчество никогда не достигает такой напряженности, как во второй половине раннего детства. Л.Толстой в своем описании Яснополянской школы, говорит, что один мальчик проявил большую силу творчества, чем Гете, так как дитя само создавало все, тогда как Гете творил на основе определенной художественной и культурной традиции. Верно здесь то, что у детей мы находим огромную силу творчества; чувства окрашивают всю личность ребенка и обуславливают высокое напряжение творческой активности. Не только мышление детей, но и регулируемая активность детей имеют свой главный источник в эмоциональной сфере. Конечно, в активность детей привходит и серьезная, деловая сторона, но место такой «деловой» активности в системе движений ребенка невелико. Воля развивается, но не она доминирует в ребенке; воля больше развивается на побочных, чем на основных путях активности, больше на мелких задачах, чем на крупных и главных, слишком окрашенных эмоционально. Чем дальше развивается дитя, тем больше растет в нем выразительная активность, — и игры как раз являются особенно благоприятными для развития выразительной активности. И рисование, и лепка, и другие формы творчества долгое время имеют характер подлинной игры. Конечно, дитя в развитии своего творчества подходит к путям, которые выводят его за пределы простой игры — мы говорили об этом при изучении детских рисунков; не нужно забывать в то же время, что в глубине всякого чисто художественного творчества действует стимулирующая сила эстетического чувства, так что даже в зрелом художественном творчестве мы имеем дело отчасти с выразительной активностью.

Переходя к волевой регуляции движений, укажем на следующее.

273

Волевое внимание, как мы знаем, развивается уже в течение первого года жизни, и это есть ясный признак того, что воля уже развивается в это время. Штерн отмечает, что его сын, имея 1 год 3 месяца от рождения, уже ставил себе некоторые задачи<sup>8</sup> — и это, конечно, свидетельствует о наличии волевого целесознания. Чем далее, тем более ясным становится участие воли в активности детей; сознательная регуляция движений достигает такой силы, что дитя может уже разрешать «волевые конфликты». Эти «конфликты» заключаются в том, что дитя в одно и то же время испытывает влечения, зовущие его совсем в разные стороны; разрешение таких конфликтов в работе сознания образует процесс «выбора» — и это есть высшая форма в проявлении воли. Штерн указывает примеры такого выбора между различными мотивами в возрасте 1,8. / Воля имеет две функции — одна состоит в регуляции

активности, другая — в задержке активности; назовем эти две функции воли — позитивной и негативной функцией. Негативная функция проявляется позже и развивается медленнее, чем позитивная, однако симптомы ее с полной ясностью выступают в раннем детстве, — по наблюдениям Штерна, на третьем году жизни<sup>9</sup>.

Для правильного понимания волевой активности имеют огромное значение индивидуальные особенности, лучше говоря — типы в о л и. Не входя подробно в этот трудный и мало разработанный вопрос, укажу лишь, что всем известная классификация темпераментов есть не что иное, как проба классифицировать типы воли. Яснее всего это выступает в характеристике различных темпераментов у Вундта, который положил в основу классификации быстроту или медленность, силу или слабость движений. Исходя из старых терминов (холерический, сангвинический, меланхолический и флегматический темпераменты), Вундт вкладывает в них новый психологический смысл. Надо, однако, пожалеть, что изучение типов воли слишком часто терминологически примыкает к учению о «темпераментах».

Четыре типа, о которых говорит Вундт, следующие:

*Быстрые движ.*

*Медленные движ.*

Сильные

холерический т.

меланхолический т.

Слабые

сангвинический т.

флегматический т.

Эти четыре типа сказываются во всех формах нашей активности, — но, конечно, с особой силой в сфере воли.

Волевая активность всегда предполагает два момента: сознание цели и 2) р е п л а н и р о в а н и е. Здесь не место входить в подробности, скажем лишь несколько слов о втором моменте — о решении. Когда формируется «решение», тогда имеет место установление глубокой и интимной связи нашего «я» с сознанием цели: в решении своем я сознаю цель активности, как мою цель, и потому в действии, выполняемом мною, я чувствую себя субъектом, автором этого действия.

--

«Stern — Psychologie... S. 280. 9 Ibid. S. 287.

274

Именно здесь и формируется настоящий центр нашей эмпирической личности, вокруг которого кристаллизуется работа самосознания; здесь собирается материал, в котором находит выражение моя личность, так как эмпирическая моя личность прежде всего слагается из того, что я делаю, из того, что -во мне было активного. Только то, в чем я чувствую себя действующим субъектом, на что распространяется моя «ответственность», только то является «моим», остальное же все не «мое», а только находится «во мне».

Решения доступны детям раньше, чем у них создается понятие «я»: дитя чувствует себя активным существом, чувствует в себе «автора» своих действий, но пока не сформировалось в нем сознание «я» (см. описание этого процесса в гл. III), волевое самосознание не является ясным и расчлененным. Некоторые дети переживают чрезвычайную потребность чувствовать себя «свободными», т. е. переживать сознание своего «авторства», своей самостоятельности, они хотят «самостоятельно» решать свои маленькие проблемы и не любят вмешательства в их «дела» других, — другие же дети совсем не испытывают такой потребности. Первые дети дают нам различные типы активности, различные характеры, о чем мы говорили уже, излагая классификацию детских типов у Лесгафта. Но есть дети второго типа, — которых можно было бы назвать апатичными, равнодушными, — у них более слабо формируется «решение», нет и вкуса к тому, чтобы «принимать решения». Именно у таких детей особенно хорошо можно видеть, в какой глубокой связи стоит волевая активность с эмоциональной сферой; я думаю, что тайна апатии у детей связана совсем не с дефектами воли, а с дефектами и ущемлениями эмоциональной сферы. Однако, эта тема слишком сложна, чтобы здесь углубляться в нее.

Обратимся к вопросу о развитии привычек у детей. Известно, что привычки развиваются из волевых движений, — хотя повторение движений могло бы создавать привычные движения и в других формах активности; однако, важнейшими привычками являются те, которые образуются из выразительной и волевой активности. Развитие привычек в этих двух направлениях идет по-разному, равно как и влияние возникающих здесь привычек на психическую жизнь различно. Дело в том, что развитие привычек из движений выразительных (т. е. связанных с эмоциональной регуляцией) имеет самое отрицательное и пагубное влияние на эмоциональную жизнь, — чего совершенно нельзя сказать о привычках, образующихся из волевой активности. Чем объяснить такое различие в влиянии привычек? Тем, что возникновение привычки ослабляет и отодвигает участие сознания в движении — чем создается механизация и автоматизация активности. Если привычка развивается из волевой активности, то та интеллектуальная энергия, которая была необходима при волевой регуляции движений, становится свободной и уходит в высшую духовную работу. Чем больше в нас «волевых» привычек, тем больше движений совершаем мы без участия сознания, тем более энергии остается в нас для высшей духовной работы. В этом смысле развитие привычек имеет самое благоприятное влияние на наше психическое созревание. В свете этого ста-

новится понятным огромное значение привычек в психологии детства; чем больше есть у ребенка удачных и ценных привычек, тем легче и экономнее, тем быстрее идет его психическое развитие. Положительно неопределима эта благотворная роль хороших привычек в развитии ребенка! Ходение, )C4b должны стать привычными, чтобы стать орудием развития. Этим образованием привычек, их развитием заполнено детство; с известным успехом детство можно было бы характеризовать теми привычками, которые образуются в разных его периодах.

Но кроме очень ценного влияния привычек на психическое развитие, они могут иметь и отрицательное влияние. Я говорю не только о дурных «волевых» привычках, но особенно имею в виду «эмоциональные» привычки, привычные эмоциональные «установки». В этом случае само чувство бледнеет, становится психически бессильным, как бы выцветает, выветривается, теряет свою творческую силу. Здесь совсем не получается сбережения психической энергии, как в первом случае, а, наоборот, получается связывание психической энергии. Как ни относиться к теории «комплексов» в объяснении душевных заболеваний, но не подлежит отрицанию, что устранение чувства из сферы сознания не только не освобождает присущей ему энергии, но, наоборот, связывает эту энергию. Чувство, которое не может раскрыться в эмпирической сфере личности, как бы «падает» в глубину души и, связанное, оно может лишь сотрясать психическую «почву», «уходя» в болезнь. Мы знаем закон двойного выражения чувств, согласно которому чувство может нормально развиваться лишь в том случае, если оно находит свое телесное и психическое выражение. Если телесное выражение чувства — благодаря установлению «привычных» форм движения здесь — реализуется раньше, чем появилось в душе психическое выражение чувства, раньше даже, чем зазвучало во всей своей «мелодии» чувство, — то чувство так и не зазвучит, не разовьется: выражение телесное совершается почти автоматически, но оно является «пустым», за ним не стоит ничего внутреннего, никакого переживания. Примеров этого можно сколько угодно найти в нашем быту. Как видим, развитие «эмоциональных» привычек задерживает развитие чувств и отодвигает их в глубину души. Слабеет не только чувство, с ним слабеет и творческая сила, ему присущая; возникновение привычек в эмоциональной жизни является опасным для творческой свежести, для творческой жизни. Когда затрагивают эту тему, то развивают ее преимущественно на психологии творчества у взрослых----- особенно на психологии художественного творчества<sup>10</sup>, — но этот вопрос имеет не меньшее, а, может быть, даже и большее значение в истории психического созревания ребенка. И дитя, обрастая «эмоциональными» привычками, — хотя этот процесс у ребенка, к счастью, очень сложен и тягуч,

— теряет свою творческую силу: формы выразительных движений механизмируются, благодаря образованию привычек источник творческой силы замутняется и даже истощается — и дитя из живого, активного, одаренного становится пассивным, неспособным, апатичным. Как часто приходится

--

<sup>10</sup> С чрезвычайной силой изображено иссякание творческих сил под влиянием механизации движений в «Портрете.» Гоголя.

276

наблюдать у детей резкий надлом, потускнение их творческой жизни, выцветание их личности! Очень часто этот надлом хронологически (и здесь, конечно, нет ничего случайного) совпадает с общим психическим переломом, происходящим во втором детстве. Семейное, дошкольное и школьное воспитание должны были бы употребить все усилия к тому, чтобы сохранить творческую силу в ребенке от пагубного влияния привычек.

Различие в влиянии двух форм привычки имеет не только практический, но и теоретический интерес, так как явление привычки совсем не так просто, как это кажется, однако в эту тему входить здесь невозможно.

От общей характеристики привычек перейдем к отдельным чертам ее. Мы говорили уже, что у детей легко и быстро возникают привычки; мало этого, они очень легко «укореняются» — и если, например, приходится вступить в борьбу с «дурными» привычками, то трудности, которые здесь нас встречают, хорошо характеризуют особенности детей в этом направлении. Из прямых наблюдений, из воспоминаний, из автобиографий хорошо известна сила рано сформировавшихся дурных привычек. С этой точки зрения вопрос о силе привычек, об условиях борьбы с привычками приобретает первостепенный интерес для воспитателей, для родителей. Здесь, конечно, не место говорить о педагогике привычек, мы ограничимся лишь тем, что сообщим некоторые данные из психологии привычек, как она была изучена на взрослых и на детях школьного возраста. Конечно, для раннего детства это все сохраняет полную силу.

Укажем прежде всего на типы «привыкания». Классификация типов воли, которую мы дали выше, сохраняет свою силу и для привычек: и здесь необходимо отличать между быстрым и медленным образованием привычки; это различие впервые установил Мейман<sup>11</sup>. Но и другой момент у приведенной выше классификации тоже имеет значение в характеристике привычек: сила или слабость привычек. Сочетание этих двух моментов выдвигает четыре типа в отношении привычек: медленный и глубокий тип, медленный и слабый тип, быстрый и глубокий тип, быстрый и слабый тип. Для понимания судеб привычек, для педагогического влияния и педагогического вмешательства это

имеет огромное значение. Отметим тут же, что все четыре типа могут быть найдены и в детстве.

Интересны данные о первых фазах в образовании привычек у разных типов. В своих экспериментах (Киев 1912, Белград 1920—1921) я констатировал, что те, кто начинают работу с известным напряжением и подъемом, быстро теряют силу, так что повторение однородных движений имеет у таких лиц очень слабое влияние на образование привычки. Наоборот, те, кто начинают работу без всякого подъема, почти вяло, — под влиянием упражнения быстро овладевают движениями и делают большие «успехи». Есть, наконец, и третий тип, который стоит между первым и вторым типом, на котором почти не сказывается ни упражнение, ни утомление — как будто соответственные движения со-

--

<sup>11</sup> Meumann — Oekonomie und Technik des GedachtnisSes 1918.

277

вершенно уже организованы у него. В недавно появившемся исследовании<sup>12</sup> находим подтверждение установленных выше типов.

В этом исследовании даны также любопытные данные относительно темпа в формировании привычек. Argelander (автор указанного исследования) делит время, в течение которого он наблюдал влияние упражнения на работу, на несколько ступеней<sup>13</sup>; вот цифры, характеризующие прирост в движениях благодаря упражнению:

На первой ступени прирост	16,9%
На второй »	5,7%
На третьей »	3,5%
На четвертой »	2,8%
На пятой »	0,4%

Наибольшая «податливость», согласно этим данным, наблюдается лишь в первые дни. Если перевести это на педагогический язык, то можно было бы сказать, что самым «опасным» периодом в формировании привычек являются первые дни.

Вот цифры, касающиеся прироста под влиянием упражнения на первой ступени у разных испытуемых:

исп. лицо	I	<i>a</i>	III	IV	V	VI
Цифры, характеризующие работу вначале	1647	1609	1043	942	839	601
% прироста	10,9	9,2	14	22,2	20,2	23,7

Из этих цифр видно, что те, кто с большой энергией начинают работу, не испытывают от упражнения столь большого прироста в движениях, как те, кто начинают работу вяло.

В своем исследовании (оставшемся неопубликованным) я наткнулся на любопытное различие девушек и юношей в отношении влияния упражнения (мои эксперименты проводились над учениками и ученицами последних классов гимназии и над студентами и студентками).

Юноши более поддаются влиянию упражнения, — движения девушек меняются с большей медленностью. Если, однако, распределить их по типам, то получается несколько иная картина:

	Юноши	Девушки
1) Слабый прирост	6,25%	0%
2) Средний прирост	31,25%	36,6%
3) Большой прирост	31,25%	45,44%
4) Очень большой прирост	31,25%	9,1%
5) Падение	0%	9,1%

<sup>12</sup> А п. Argelander— Beitrage zur Psychologie d. Uebung. (Ztschr. f. angew. Psych. В. XIX. Н. 1—3. 1921). Argelander устанавливает три типа — с большой, с средней и с малой способностью к привычке. Типические различия находит и Argelander в том, как начинают работу (Ibid. S. 27).

<sup>13</sup> I ступ —2-й—5-й дни, II - 6-9, III - 10-13, IV -14-17, V -18-20.

278

В среднем и большом приросте девушки не уступают юношам, но в очень большом приросте они сразу оказываются значительно ниже юношей. К сожалению, мои опыты касались лишь юношеского возраста, и я не могу судить, существует ли такое же различие между мальчиками и девочками в раннем детстве — в образовании у них привычек, в влиянии на них повторения однородных действий.

Заканчивая на этом наш беглый обзор привычных движений у ребенка, мы подводим итоги изучению всей сферы активности. Нам остается теперь сказать несколько слов о личности ребенка в течение раннего детства.

## ГЛАВА XV.

*Личность ребенка. Понятие о личности в общей психологии; метафизический корень личности. Общие черты детской личности. Иррационализм ее; развитие эмпирической стороны в личности. Духовная содержательность детства.*

Что такое наша личность во всей своей целостности? Является ли она простой суммой, внешним единством психических процессов, имея, по выражению



Рибо, «колониальный» характер? Или наша личность не является простой суммой, внешним единством психических процессов, но есть своеобразный организм, как то утверждает Вундтовская актуальная теория личности в противовес первой, чисто номиналистической теории? Или, наконец, есть нечто истинное в метафизическом понятии личности, в том метафизическом персонализме, который впервые строил Платон, а в новое время Лейбниц, Герbart, Лотце, Ренувье, Тейхмюллер, Лопатин, Штерн?

Для психологии детства этот вопрос о природе личности не является маленьким второстепенным вопросом, но имеет глубокий интерес. Детская личность (впрочем, как и наша личность во многом) не только дана, но и задана. По известному выражению Гербарта, детская личность вначале является «хамелеоном», так как она не имеет еще определенности в своей внутренней жизни, может не раз пережить глубокие перемены: личность детская только формируется, только ищет своего особого, индивидуального пути развития. И как путает дитя само себя в этом искании своего индивидуального пути развития, сколько вносим путаницы и мы! И в популярном и в научном педагогическом мышлении все еще не преодолен универсалистический монизм, все еще недостаточно учитывается индивидуальность ребенка не только в ее исходной основе развития, но и в ее путях и в ее идеале: этический плюрализм, совершенно обязательный для педагога<sup>1</sup>, все еще слабо проникает в педагогическое сознание, и мы все еще хотим воспитать из наших детей «человека вообще». Должно помнить, что люди не идут в своем развитии одним и тем же путем, что личность не принимает у всех одной и той же формы, но всякая личность должна найти свой путь, свою идеальную форму. Но этот эмпирический учет многообразия личностей, многообразия путей и конечных итогов развития, конечно, не решает еще вопроса: что такое личность с психологической точки зрения.

--

<sup>1</sup> См. мой этюд— Принцип индивидуальности в психологии и педагогике. Вопр. Фил. и Псих.

280

Чисто номиналистическая (иначе говоря, ассоциативная) теория личности, согласно которой личность является простой суммой психических процессов, простой их координацией, причем единство создается здесь анатомо-физиологическими, а не психологическими моментами, — эта теория глубоко ошибочна. Она не замечает того, что личность есть организм, в котором всякая отдельная сторона, отдельная функция получает свое значение и свое направление от целого; она не замечает того, что единство личности гораздо глубже и больше определяется психическими, чем анатомо-физиологическими

моментами. С другой стороны, внутренняя связь между различными процессами ясно свидетельствует о том, что отдельные психические процессы не существуют, не развиваются отдельно и независимо от других: если бы какая-либо психическая функция имела самостоятельность и независимость (что и является предпосылкой номиналистической теории личности), — каким образом эта функция могла бы войти в живое единство психической жизни, войти в внутреннюю связь с другими процессами?

Но и теория Вундта, которая стоит значительно выше ассоциативной теории личности, не может нас удовлетворить. Личность, по Вундту, есть организм, — и с этим должно согласиться; но по Вундту, как психический организм, личность исчерпывается своим эмпирическим составом. Как раз потому, что в теории Вундта понятие психического организма исчерпывается эмпирическим его составом, он и называет свою теорию «актуальной», сознательно противопоставляя ее метафизической теории. Я считаю это построение Вундта в корне ошибочным: всякая личность (а о детской личности это должно быть сказано с особой силой) слагается не только из того, что уже нашло свое эмпирическое выражение, но и из того, что может быть названо «внеэмпирическим», что еще не вошло в систему эмпирической жизни, еще находится в темной «глубине» души. Эти внеэмпирические силы зреют и действуют то или иное время в «глубине» души — и только, когда они входят в состав эмпирической психики, они находят свое место в «организме» души, как его понимает Вундт.

Теория Вундта слишком узка — она не охватывает всего того материала, который входит в состав души. Не только должно признать «внеэмпирический» слой в душе, но должно признать, что между внеэмпирической и эмпирической сферой души имеется внутренняя глубокая связь. То, что в известное время находится вне эмпирической психики, в процессе развития становится эмпирическим, — и как раз благодаря этой внутренней и глубокой связи двух сфер мы должны характеризовать «внеэмпирическую» сферу в психологических терминах, так как в ней приходится признать то же влияние содержания<sup>2</sup>, те же принципы связи отдельных функций, как и в эмпирической сфере. Как раз потому и недопустимо истолкование этой метафизической стороны в душе в терминах анатомио-физиологических. Но, может быть, актуальная теория Вундта могла бы быть модифицированной в

--

<sup>2</sup> О «содержании», как основном признаке психического бытия, см. мою книгу — Проблема психической причинности.

том смысле, что понятие психического организма охватывает как эмпирическую, так и внеэмпирическую сферу психики? Но разве такая модификация не изменила бы самый смысл теории, которая основана на устранении всего метафизического? Если мы назовем психическим организмом живое единство эмпирической и внеэмпирической сферы, то, конечно, в этом случае мы будем иметь дело с переходом к психологической метафизике.

Реальное бытие внеэмпирических психических процессов удостоверяется тем, что из них вырастают доступные изучению эмпирические процессы, в корнях своих уходящие в метафизическую глубь души. Можно, конечно, сказать, что реальность внеэмпирической стороны в душе не может быть «показана», что мы здесь имеем дело с гипотезой; но разве, по логической своей природе, метафизические представления не являются вообще гипотетичными? Выходя за пределы опыта, мы можем двигаться, конечно, теми путями, какие уже наметились при изучении эмпирической психики, но как бы не были сильны и убедительны логические мотивы при этом движении, момент гипотезы неустраним. Поэтому упрек в гипотетичности метафизических построений отнюдь не может быть с какой-то особой силой выдвигаем против психологической метафизики — тем более, что благодаря фрагментарности и запутанности внутреннего опыта приходится обращаться к гипотетическим построениям уже в плоскости эмпирической психологии. Учитывая только тот материал, каким располагает эмпирическая психология, мы должны признать, что эмпирическое понятие личности не дает возможности объяснить развитие психической жизни. Поэтому и возникает вопрос — можем ли мы ограничиться эмпирическим понятием личности? Актуальная теория Вундта и есть не что иное, как попытка показать, что строго эмпирическое понятие личности вполне удовлетворяет психологию. Поэтому, модифицируя эту теорию введением в состав личности внеэмпирических моментов, мы просто оставляем эту теорию и переходим — робко и осторожно — к метафизическому пониманию личности.

Надо прямо сказать — актуальная теория личности Вундта не может удовлетворить психологию. Нам нечего бояться, что это заставит нас выйти за пределы опыта и обратиться к метафизическим гипотезам, — ведь без гипотезы и эмпирическая психология не может быть построена. Если мы не можем ограничиться одним эмпирическим материалом, если эмпирическое понятие личности является недостаточным, то вытекающая отсюда необходимость гипотетических дополнений отнюдь не понижает их ценности тем, что они обязаны своим существованием недостаточности эмпирического материала.

Психология нуждается в таком понятии личности, которое могло бы объяснить развитие психической жизни, ее особенностей, источник индивидуального

своеобразия личности, всего в ней неповторимого, единственного. Строго эмпирическое понятие личности, которое исключает все то, что находится вне системы опыта, что не вошло в состав эмпирической психики, не позволяет говорить о личности, как о комп-

282

лексе данного и скрытого, действующего и дремлющего в глубине, эмпирического и внеэмпирического, — а между тем только такое понятие личности и могло бы нас удовлетворить. Развитие психической жизни нельзя понять без гипотезы скрытых психических движений, не доходящих до уровня эмпирической психики, но сообщающихся с эмпирической сферой и влияющих на нее. Проявляющиеся у личности ее индивидуальные особенности могут меняться, но они никогда совсем не выпадают, не исчезают; их источник, конечно, лежит в внеэмпирической стороне личности, так как все то, что мы находим в опыте, есть уже выявление, объективация, говоря общее — есть продукт, а не источник индивидуальности. Именно потому чисто эмпирическое понятие личности и не может нас удовлетворить; в состав необходимого для нас понятия личности должно войти и все то, чего мы не находим в опыте, но что действует в «глубине» души и направляет процесс жизни. Теория Вундта, которая полагает, что для понимания психического развития достаточно того, что дает эмпирический материал, должна быть оставлена нами, — в сущности эта теория не идет дальше номиналистического понятия личности, с тем лишь различием, что последняя теория имеет ассоциативный характер, а актуальная теория — органический; обе, однако, теории не видят в личности основу и источник психического развития. Личность и в актуальной теории не имеет в себе никакого самостоятельного начала, питающего и поддерживающего своеобразие личности, — в ней нет ничего кроме того, что уже успело выразиться, она есть тоже сумма (правда, органического характера) «своих» (?) проявлений — и никакой особой реальностью личность, как таковая, не обладает, она является лишь именем. Между тем изучение психической жизни на каждом шагу убеждает в том, что кроме того, что находим мы в опыте, есть еще органическая (в психологическом смысле) основа!;-, из которой развиваются явления эмпирической психики, от которой они получают свое своеобразие.

Когда мы вступаем в непосредственное общение с людьми, мы никогда не принимаем во внимание только то, что дано в их эмпирической личности, но всегда чувствуем, что в «глубине» ее (т. е. до всякой объективации) живут те или иные силы, как бы дремлют те или иные психические особенности, которые пока слабо окрашивают личность, но которые могут «пробудиться» и проявиться в эмпирической личности. Эта скрытая, иррациональная сторона

личности, как фон освещающая всю жизнь, всю активность ее, должна быть признана чрезвычайно влиятельным и существенным началом в психической жизни. В нашем непосредственном опыте, в нашей интуиции чужой души всегда имеет огромное значение учет этой скрытой, внеэмпирической стороны личности; чем больше мы живем, тем больше понимаем значение иррациональной или метафизической стороны личности. Тайна нашей индивидуальности никогда вполне не раскрывается в жизни, — даже в тех, чья индивидуальность достигает, казалось бы, полного своего раскрытия и расцвета, мы не можем не ощущать того, что их личность не исчерпала себя, что в темной глубине ее таятся еще новые силы. Личность всегда глубже своего эмпирического выражения, ее жизнь есть непрерывное движение вперед, непрерывное искание более полного и адекватного своего выражения. Где же та основа, тот динамический центр, детерминирующая сила которого определяет это движение вперед? В чем лежит тайна индивидуальности, как таковой, ее своеобразия, неповторимости, всего того, что отличает данную личность и делает ее незаменимой, единственной? На все эти вопросы можно найти ответ только в том случае, если мы признаем, что личность есть комплекс эмпирического и внеэмпирического, данного и скрытого, выраженного и еще дремлющего. Это и заставляет строить метафизическое понятие личности, заставляет признать, что в глубине нашей души лежит метафизическая сторона, которая определяет и направляет эмпирическое развитие души. Человек никогда не бывает только дан, он никогда не закончен, он всегда и «задан», перед ним всегда раскрыта бесконечная перспектива духовного развития. Человек и глубже и богаче своей эмпирической личности; из глубины души его поднимаются все новые и новые движения, новые силы, новые установки, — и все это заключено в границе данной индивидуальности, носит на себе ее печать.

Метафизическое понятие личности, открытие метафизической стороны в личности (что впервые находим у Платона) определяет и новый взгляд на весь мир, который характеризуется как персонализм, — в основе его лежит резкое различие «личности» от «вещи». Философия христианских народов, которые в своем религиозном сознании обладают необычайно широким и глубоким пониманием личности, не смогла, однако, до сих пор философски овладеть этим понятием, быть может и вследствие ядовитого влияния имперсоналистических систем, шедших к нам с Востока. Впрочем, после Лейбница в философии христианских народов все сильнее и ярче сказываются успехи персонализма<sup>3</sup>.

Если от этих общих размышлений мы обратимся к детской личности, то здесь для нас не может быть никаких сомнений в истинности метафизического

понятия личности. Детская душа так медленно развивается, так постепенно выявляет различные силы, ей присущие, черты своеобразия личности определяются в столь сложном процессе, что здесь еще менее, чем в общей психологии, мы могли бы удовольствоваться эмпирическим понятием личности. Детская личность настолько еще лишь задана, настолько еще закрыта, не оформлена, как бы окутана каким-то туманом, сквозь который едва-едва проступают черты будущей личности, что важнейшая сторона детской личности остается невыраженной, внеэмпирической. Когда мы глядим равнодушно на детей, мы даже не замечаем их индивидуальности, не чувствуем их мета-

--

<sup>3</sup> Отмечу некоторые новые книги, посвященные этой теме: В е г г е г — Menschen-und Seelenformen. 1919; Muller— Konstitution der Individualitat. M., 1920; Schneider — Das Studium der Individualitat. 1919; W. S t e r n — Die menschliche Personlichkeit. 2-е изд. 1919 (продолжение книги— Person und Sache); Muller-Freienfels — Philosophic der Individualitat. 1921.

284

физической стороны; мы обыкновенно смеемся над матерями, которые уверяют, что их дети представляют нечто необыкновенное, единственное. Мы смеемся над матерями, но должно признаться, что их чувства — истинны и верны. Всякое дитя есть новое, неповторимое событие в мире; всякое дитя содержит в темной глубине своей души много разных сил. Пусть детская личность вначале является еще «хамелеоном» — но материнская любовь видит дальше равнодушного взгляда; сквозь скорлупу эмпирического материала для любящего взора матери видно самое ядро, виден тот образ Божий, который у всякого из нас свой, особый и неповторимый. Любящий взор, как это превосходно истолковал Влад. Соловьев<sup>4</sup>, провидит идеальную сторону в личности, которая заключена в глубине души и направляет процесс созревания детской личности. Любящий взор матери видит в своем ребенке то, чего не видят другие люди, — и потому можно сказать, что матери, в общей оценке детской личности, ближе к истине, чем те, кто глядит на детей равнодушно.

Личность ребенка есть живое и органическое единство, основа которого лежит в внеэмпирической сфере; от первых дней жизни личность уже окрашена чем-то индивидуальным, что сначала выступает слабо и неясно, но ищет своего более полного и адекватного выражения и что с годами находит его в большей или меньшей степени. Эмпирическая личность ребенка еще полна внутренних противоречий, полна дисгармонии — она не развивается во всей полноте своих сил равномерно: одни развиваются быстро, другие медленно. Но позади этого эмпирического «хаоса» стоит живой и творческий центр индивидуальности, ее

творческая основа, ее метафизическое ядро, которое постепенно вносит гармонию и порядок в личность, формирует и объективирует индивидуальность и ведет процесс психического созревания к той идеальной форме, в которой данная индивидуальность сможет раскрыть всю себя. Дитя становится личностью — оно медленно раскрывается само для себя, — медленно развивается и вбирает в себя все из сферы самосознания. Приходит час, когда дитя научается отделять себя от других людей и становится личностью не только для других, но и для себя. Эмпирическое «я», которое становится центром эмпирической психической жизни, не совпадает, однако, с реальным, творческим «я», а является лишь эмпирической объективацией его. Мы знаем, что в это время дитя не имеет к себе особого интереса; и раннее детство и второе детство не знают большого и напряженного интереса к своей личности. Дитя в это время ничего не делает из себя, оно живет только тем, что поднимается из глубины души; лишь позднее начинается процесс рационализации личности, сознательной работы над собой, и это меняет многое в человеке, во всяком случае создает глубокий перелом в человеческой душе. Чем лучше познаем мы какое-либо дитя, тем яснее выступают перед нами черты его своеобразия, тем лучше мы видим, как глубоко заложена в нем его индивидуальность. Конечно более полного раскрытия своего индивидуальность достигает лишь в зрелом возрасте,

---

Влад. Соловьев — О смысле любви. (Соч. т. VI)

285

но опытный взгляд может уже у ребенка подметить формирующиеся черты индивидуальности, может убедиться в том, что уже в раннем детстве проступает своеобразие данной индивидуальности. Однако, детство имеет и некоторые общие черты; личность ребенка, кроме ее индивидуальных особенностей, имеет много сторон, которые типичны для всякого ребенка. После того, как мы пересмотрели развитие отдельных психических функций у ребенка, мы можем нарисовать общую картину детства, дать общую характеристику детской личности.

Из этих общих черт детской личности остановимся прежде всего на изменчивости ребенка, которая сказывается как в отдельных чертах, так и во всей личности. Дитя, в течение раннего детства, сильно меняется и физически и психически, — быстро и легко проходит то, что было в детском существе, и дитя незаметно становится другим. То, что казалось глубоким, неизменным и основным, исчезает нередко без всяких следов. Дитя быстро обрывает привычками, но быстро и бросает, забывает о них; легко дитя приходит в восторг, но легко становится и равнодушным. И в отдельных, мелких сторонах

личности, и во всем ее целом эта удивительная изменчивость чрезвычайно характерна для ребенка. Мы никогда не можем, не смеем ставить крест над ребенком, который в данный момент кажется совершенно испорченным; детская душа может неожиданно и незаметно перемениться и совсем отойти от всего, что угнетало нас в ней. Как тает снег весной от лучей солнца, так исчезают и в детской душе темные движения, когда свет и тепло смягчат детскую душу, — и как часто встречаем мы такие удивительные перемены в детской душе! Где-то Диккенс с неподражаемой, ему одному присущей теплотой рассказал о том, как озлобленное, забитое, тупое дитя под влиянием неизменной доброты и ласки глубоко переменилось и расцвело — и таких случаев в жизни совсем не мало. И не нужно думать, что в такой подвижности проявляется поверхность, — нет, изменчивость ребенка свидетельствует лишь о том, что не застывает еще в нем творческая сила; дитя глубоко чувствует, но легко и отходит, легко загорается новыми чувствами. Если дитя развивается в нормальных условиях, оно незаметно переходит с одной ступени на другую — и никто не может наперед сказать, что будет с ребенком через год-два. Мы характеризовали, вместе с Гербартом, личность детскую, как «хамелеона», но не следует этого понимать в дурдом смысле. Дитя непрерывно развивается, непрерывно переходит с одной ступени на другую в развитии своих физических и психических сил — и это является вполне нормальным, ибо детская личность не имеет в себе ничего законченного. Целостное в своей метафизической сущности, в своем реальном «я», дитя не имеет одного и того же эмпирического характера за время своего детства. В этом смысле можно было бы даже сказать, что дитя вообще не имеет характера, если понимать характер не как простую совокупность особенностей, но как комплекс глубоких, постоянных и ярких особенностей. Формируется не только эмпирическая личность ребенка, но формируется и его характер, — и этот процесс не движется по прямой ли-

286

нии, но идет более сложным путем. Соотношение психических сил постоянно меняется благодаря неравномерности, несходству в развитии отдельных функций.

Все это имеет огромное значение для понимания детской личности, для правильной оценки происходящего в ней. Никакие исследования не могут определить «тип» ребенка — просто потому, что такой тип и не существует (если только мы говорим серьезно о понятии типа). Сейчас дитя имеет черты одного типа, но через несколько месяцев, через несколько лет дитя может иметь черты уже другого типа. Это связано с тем, что взаимные отношения разных психических движений все время меняются; эмпирический центр



личности не остается одним и тем же, но перемещается. Конечно, я говорю сейчас о личности ребенка в целом, а не об отдельных психических функциях, из которых каждая развивается по своему особому закону. Из наблюдений, из биографий различных людей хорошо известно, какие контрасты отличали различные периоды их жизни: в личности ребенка нет раз навсегда определенного развития, нет одних и тех же интересов, одних и тех же установок.

В внутренней связи с упомянутой особенностью раннего детства стоит вторая типическая черта его — хрупкость и нежность его. Личность ребенка очень хрупка и требует к себе внимательного и бережного отношения, так как иначе она легко может согнуться под действием внешних сил, может искривиться, приостановиться в своем развитии, приобрести черты извращенности. Эта легкая податливость ребенка, малая сопротивляемость, чрезвычайная хрупкость детской души ведет к тому, что ей чрезвычайно легко нанести глубокую рану. Само дитя может скоро забыть эту рану, но ее объективное действие на детскую душу может быть очень длительным, словно яд забирается в самую глубину души и оттуда отравляет различные психические движения. Легкая изменчивость детской души не должна поэтому закрывать глаза на то, что за эмпирической с ороной личности стоит ее темная основа, которая вбирает в себя различные движения и не растрчивает их. В эмпирической сфере личности ребенка, с ее подвижностью, слабой памятью, малым опытом, легко сменяются одни движения другими, легко забываются раны и боль сменяется легко радостным возбуждением, — но в глубине души скопляются все невысказанные, невыраженные обиды — и они живут там темной жизнью, ожидая своего выхода и выражения. Дитя как бы слепо в отношении самого себя; его сознание не освещает, не захватывает того, что происходит в глубине, и дитя не замечает того, что находится там. Если бы дитя больше жило интеллектом, может быть оно легче понимало бы свою душу и легче могло бы дать выход материалу, скопляющемуся в глубине души, но, со свойственным детству преимущественным развитием эмоциональной сферы, дитя вбирает в глубину души тяжелые переживания, не понимая своих конфликтов, не умея их разрешить. Потому-то раннее детство и имеет такое огромное значение в том, как разовьется в будущем данная личность; жизненный опыт в это время имеет исключительное влияние на душу. На поверхности дитя легко меняется, там

287

же, в глубине души, скопляются и задерживаются тяжелые переживания.

Как видим, детская личность имеет две стороны в себе: одну — ясную, поверхностную, изменчивую, а другую — темную, глубокую, мало меняющуюся. Таким образом уже в раннем детстве готовится

трагический дуализм, который всякий из нас, в том или ином объеме, должен пережить и преодолеть. Эмпирическая личность долго развивается в известной независимости от этой темной стороны души, — но придет час, когда этот дуализм, это раздвоение становится невыносимым, и тогда начинается период борьбы с самим собой...

Указанный дуализм в детской личности имеет сторону, на которой необходимо несколько остановиться, — я имею в виду существование двух центров личности. Рядом с метафизическим центром все крепнет и разрастается эмпирический центр личности; этот последний, однако, только формируется и имеет слабую власть над активностью, которая определяется главным образом тем, что подымается из глубины души. Мы все понимаем, что в раннем детстве дитя не отвечает за свои поступки, — но отчего? Оттого, что эмпирическая личность лишь слагается еще, что направляющие лучи исходят из глубины души; дитя в своем маленьком эмпирическом просторе еще не владеет всей своей активностью, еще не управляет ею. Никто не может вменять ребенку то, что он делает, и если мы все же часто наказываем дитя, то либо совершаем это в гневе, либо думаем таким образом отучить дитя от скверного и приучить к хорошему. Конечно, воля развивается в раннем детстве, и дитя в целом ряде своих движений сознает себя «автором» их; однако, главные двигательные силы, основные влечения, желания, все то, что определяет активность ребенка не в отдельных мелочах, а в целом, — не исходят от волевого, от эмпирического центра личности, но уходят своими корнями в иррациональную глубь души. Дитя, в самом деле, не владеет своей активностью и потому, согласно общему убеждению всего человечества, не отвечает за нее ни перед людьми, ни перед Богом. «Невинность» детской души выражает то, что дети в своей эмпирической личности не являются настоящими субъектами своей жизни, их сознание не смущено еще моральной самопроверкой; лишь в чувствах стыда и совести, как чувствах, восходящих своими корнями к внеэмпирической стороне души, — залагаются первые эмпирические основы самооценки, первые зачатки отнесения именно к эмпирической личности своих «поступков». Упомянутый нами дуализм, еще неосознанный, имеющий только объективный характер, не ставший еще субъективным, как видим, имеет более широкий характер.

Развитие самосознания и моральной самооценки чрезвычайно затрудняется двумя обстоятельствами. С одной стороны, самосознание оказывается двойственным (мы называли эти два полюса самосознания, вслед за Болдвином — проективным и субъективным самосознанием) — благодаря этому взаимное оплодотворение внутреннего опыта и социального резонанса чрезвычайно

замедляется. Материал в обеих формах самосознания настолько различный, что взаимное влияние,

288

взаимное освещение очень трудно. С другой стороны, рядом с усвоением действительности и ориентированием в ней, перед душой ребенка в играх открывается бесконечная перспектива фантастического, куда дитя уходит какой-то частью своего существа. Чувства, желания, замыслы ребенка — разве они не реальны, разве они не растут из глубины души? Но вместе с тем они уводят дитя в тот мир, где так легко все меняется, где открывается такой безграничный простор для фантазии, где нет ничего невозможного. И в этой сфере игры реальное перепутывается с воображаемым, действительное с надуманным; и если мы, взрослые, даже привыкшие себе не лгать, постоянно открываем в себе — в своих, казалось бы, искреннейших движениях души — тайную игру, то во сколько же раз запутаннее это сплетение реального и воображаемого в детской душе! Так легко желание отождествляется с реальностью, мечта становится неожиданно воспоминанием о будто бы пережитом реальном событии... Эмпирическая личность ребенка — это светлый мезонин, держащийся на стойких и прочных основах нижней постройки; там, внизу, главные двигатели — а наверху легкими движениями встают уже созревшие, уже властные чувства и увлекают дитя. Очень медленно развивается круг того, что начинается в эмпирической же сфере — мы говорили уже о том, какое огромное значение принадлежит здесь волевой психологии, в частности — психологии решений. Хотя мы никогда не становимся действующими по чисто эмпирическим мотивам, хотя с духовной зрелостью нам становится изнутри ясной картина власти над нашей личностью внеэмпирических сил в нас, но между ранним детством и духовной зрелостью есть период, когда мы до того проникаемся напряженным чувством своего эмпирического «я», что считаем себя полными властителями своей личности. В этом процессе только то и важно, только с ин продукт и нуждается в своеобразной обстановке отнесения к своей эмпирической личности всей активности: я имею в виду чувство ответственности. Когда это чувство разовьется и окрепнет, оно не нуждается в той «гипотезе», которая туманом обволакивала личность: чувство ответственности глубже и шире эмпирической личности, в нем есть метафизическая глубина, как это хорошо понял Кант. Но нежные ростки этого чувства, восходящие в душе робкими движениями стыда и совести, нуждаются в отнесении к себе, к эмпирическому «я» своему, всей своей активности, — чтобы чувство ответственности покрыло всего человека, выпрямилось в своей идее.

Вот еще любопытный пример того, как действуют в нас внеэмпирические силы и как трудно сознанию охватить и расчленить эмпирическое и внеэмпирическое в нас, — я имею в виду пол в человеке. В раннем детстве пол, как эмпирический двигатель, как стимулирующая сила, почти ведь не существует, — и тем не менее действия пола могуче сказываются чрезвычайно рано. По Липману<sup>5</sup>, который написал книгу, сводящую воедино данные о различии полов в тех или иных психических процессах, 46% этих различий развиваются вместе с возрастом

--

<sup>5</sup> О. Lipmann— Psychische Geschlechtsunterschiede. Ergebnisse der differentiellen Psychologie. T. I—II. 1917.

289

(т. е. вместе с эмпирическим формированием пола), 33% слабеют вместе с возрастом (т. е. по мере эмпирического выявления пола, как такового, отступают на задний план), 7% остаются независимы от возраста. Эти цифры хорошо показывают, что некоторые психические отличия полов не только не зависят от эмпирической половой жизни, но даже тускнеют по мере того, как энергия пола, ее творческая сила уходит в половую жизнь. Не ясно ли, что пол, как действующая сила в человеке проявляет свое действие еще до своего эмпирического выявления, что пол есть метафизическое, а не чисто эмпирическое начало в нас? А вместе с тем как слабо охватывает наше сознание это участие пола в наших внутренних движениях! Метафизика пола глубже, таинственнее, чем это думал Шопенгауэр, — и сколько трудностей, провалов и страданий рождается на почве того, что мы к эмпирической стороне пола, к половым движениям в узком смысле неумело относим то, что даже не связано с половой жизнью, хотя полно того огня, которым горит пол в внеэмпирической стороне личности...

Когда наступает период развития интеллекта, когда дитя начинает «рационализировать» свое поведение, — эмпирическое «я» стремится тогда стать настоящим центром всей личности, стремится овладеть всей активностью. Конечно, и раннее детство дает не мало места интеллекту, но оно обращено не к внутреннему, а к внешнему миру. Эмпирическая личность ребенка определяется главным образом ее эмоциональной жизнью, — и власть эмоциональных движений сказывается не только в активности, но даже в работе мышления. Раннее детство можно было бы с известным правом охарактеризовать как преимущественно иррациональный период жизни. Детская личность носит на себе печать этой иррациональности, которая иногда толкуется, как дефект, хотя, конечно, это неправильно. Детская иррациональность есть обратная сторона того, что в детской душе доминирует

эмоциональная сфера: интеллект и воля занимают второе, чисто служебное место, настоящий же центр личности лежит глубже их. Нам приходилось уже упоминать о детском эгоцентризме в раннем детстве, но как раз его и нельзя «вменять» ребенку, так как его корень не в эмпирической личности, а в реальном «я»; потому-то детский эгоцентризм совсем не обозначает культа своей личности. Имея свой источник в реальном «я», эгоцентризм означает только то, что дитя живет прежде всего своей жизнью, своими задачами...

Преимущественное развитие эмоциональной сферы, которое определяет дуализм реального и эмпирического центра личности, создает необычайную целостность и красоту детства, создает его поэзию и грацию. Всякое дитя прекрасно в своей непосредственности и чистоте, всякое дитя в настоящем смысле слова — грациозно. Господство реального «я», слабая власть эмпирического «я» ведет к тому, что в детях нет ничего искусственного, намеренного, нет никакой позировки; дитя непосредственно следует своим влечениям и чувствам и как раз благодаря этому детство полно настоящей духовной свободой. Нет и быть не может для ребенка тех внутренних преград, которыми так заполнена душа взрослого человека; психические движения в

290

своём действии не стеснены вторичными движениями, не сдавлены этим бесконечным набором привычных, окостеневших, неизменных форм оценки и реакции. Духовная свобода, внутренний простор, открытый перед душой, слабость сопротивления тонкого слоя эмпирического материала, — все это дает каждому глубокому движению развернуться во всем его объеме. Эта внутренняя органичность и целостность придают детям то очарование, которое с детством навсегда отлетает от нас. Дети так милы и прелестны, так трогательно прекрасны, что они вызывают нежные чувства в самых огрубелых сердцах, действуют на тех, кто никого уже не любит, кто душевно зачерствел. Есть что-то ангельское во всяком ребенке; лучи высшей красоты исходят от детей, и это делает детство идеалом человека. Слова Христа — не можем мы войти в Царствие Божие, если не станем как дети — имеют тот смысл, что мы снова должны достигнуть того душевного строя, в котором господство принадлежало бы внеэмпирическому центру личности. Если прав Делакруа<sup>6</sup> в своем прекрасном исследовании по психологии мистицизма, — то психический результат мистического созревания заключается в том, что внеэмпирический (= мистический) центр личности вновь получает то же значение, которое он имел в раннем детстве. Различие двух типов иррационализма (детского и зрелого) заключается в том, что в раннем детстве формируется тот дуализм, то раздвоение двух центров личности, которое определяет психическое развитие, его задачи, его силы, тогда как мистическое созревание, по Делакруа,

предполагает уже разрешение всех внутренних конфликтов в душе: иллюзия «авторства» своей личности и своей активности окончательно рассеивается.

Говоря о преимущественном развитии эмоциональной сферы в раннем детстве, не следует забывать, что дитя упоено и настойчиво ищет во всем смысла. Дитя не глядит беспристрастно на мир, не относится к нему пассивно, но ищет в нем смысла. Правда, это искание смысла связано больше с задачами эмоционального, чем познавательного мышления; мы отмечали уже, что будущее познавательное мышление развивается из работы фантазии. Первая форма познавательного мышления есть мышление по аналогии, — и это хорошо свидетельствует о том, что познавательное мышление детское развивается из эмоционального, где, как мы видели доминирует принцип аналогии. Дитя всюду вносит смысл, всюду его ищет, и это есть ясный признак того, что дитя живет вовсе не сенсуальными интересами, как это нашел Nagy<sup>7</sup> (а за ним повторяют и другие авторы)<sup>8</sup> —но что оно живет настоящей духовной жизнью, ибо в чем же ярче может сказаться духовная жизнь, как не в искании смысла, в связывании раздельного, в познании единства в различном? Мы, взрослые, с гораздо меньшим пафосом относимся к своим духовным задачам, чем дети, которые с таким одушевлением и подъемом хотят

--

<sup>6</sup>Delacroix — Etudes d'histoire et de psychologie du mysticisme.

<sup>7</sup> Nagy — Die Entwicklung des Interesses des Kindes. Ztschr. f. exper. Padagogik. 1907.

<sup>8</sup> Например, Meumann — Vorlesungen... В. I. S. 660 ff".

291

во всем найти какой-либо смысл. И может быть, дитя больше живет духовной жизнью, чем мы, взрослые, со всем нашим богатством знаний, навыков, всего того, что заполняет эмпирическую сторону души и создает иллюзию ее единственной силы в нас.

Мы заканчиваем на этом наш анализ детской личности, детской души в целом. Мы видели, что детская душа в своей важнейшей и влиятельнейшей стороне имеет внеэмпирический характер. Но развитие детской личности движется в сторону расширения и усиления эмпирической стороны, которая становится постепенно (в сознании) настоящим центром активности, настоящим субъектом психической жизни. Развитие воли и интеллекта — слабых в течение раннего детства — подготавливает будущую власть эмпирической личности. Этот процесс, конечно, имеет положительное значение, так как сознание является настоящим орудием доступного для нас творчества, становится истинной сферой доступной для нас свободы. Детство должно уступить свое место другим фазам в развитии человека, но тем важнее для нас, чтобы всякий из нас

пережил свое детство, как «золотое время» жизни. Поэзия детства не повторяется, не повторяется и та свобода психического развития, которая дает возможность всякому найти свою индивидуальность, данную нам в детстве. Тем важнее поэтому дать возможность всем детям пережить нормально свое детство, — такова должна быть задача нашего времени, если оно хочет в самом деле быть «веком ребенка».

**Приложение.**

**СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ,  
ЕГО ЗАДАЧИ И ПУТИ  
(1918)**

Текст публикуется по изданию: Зеньковский В. В., проф. Социальное воспитание, его задачи и пути. М.: Моск. просвет, комис, 1918. 94 с.

В конце текста книги автор поместил краткий список избранных работ по психологии детства и социальной психологии. В настоящем издании этот краткий список опущен. См. подстрочные примечания в «Психологии детства». (*Примеч. состав.*)

**ГЛАВА I.**

**Задачи социального воспитания.**

В новых условиях русской жизни призываются к широкой активности те слои населения, которые не принимали до сих пор большого участия в строительстве нашей жизни. Высокая ответственность возлагается теперь на русских граждан, судьба России отныне всецело в руках самого народа. Но если революция сразу вознесла народ на высоту политической свободы, то разумеется она не могла и не может сразу устранить ту темноту, в которой пребывал народ при старом строе. Народное невежество является самым тяжелым наследством, полученным от старого строя, и от него больше всего страдает наша родина в эти светлые дни своего возрождения. Вопросы народного образования выдвигаются поэтому на первый план и приобретают широкое государственное значение. Народное образование должно стать всеобщим и обязательным, народная школа должна быть общедоступной, должна открывать дорогу для продолжения образования; ступени школьного образования должны быть непрерывны и постепенно переходить одна к другой. Рядом с развитием школьного дела должно быть поставлено на должную высоту также дошкольное и внешкольное образование, как необходимые вспомогательные факторы школы.

Все это так бесспорно, что едва ли нуждается в доказательстве. Но далеко не бесспорным, далеко не всем ясным является то, что этим одним не исчерпываются задачи народного образования, как и ставит ныне жизнь. Демократизация жизни требует не только расширения образования, но

она резко и настойчиво ставит вопрос об его *углублении*; образование должно не только организовывать ум, не только прививать знания и навыки к умственной работе: оно должно также подготавливать к той гражданской самодеятельности, какой требует теперь от всех нас жизнь. Образование должно способствовать не только расцвету личности, но и сделать ее способной к социальной жизни, должно подготовить ее к социальной деятельности. Пока единство государственной жизни организуется сверху, отдельные люди не испытывают той острой потребности в *солидарности*, какой от них требует демократический строй. При демократическом строе прогресс государственной жизни может покоиться только на развитии внутреннего единства, только на росте внутренней солидарности в народе. В этом и слабость и сила всякого демократического строя: это — слабость его, потому, что в нем нет места для той сильной внешней власти, какая возможна при

295

другом строе; но в этом же и величайшая сила демократического строя, — потому что государственная жизнь скрепляется не извне, а изнутри. Никакие внешние потрясения не могут быть страшны для того народа, единство которого обеспечивается силами внутреннего сцепления. В развитии внутренней солидарности заключается могучий фактор народного прогресса; развитие внутренней солидарности, с другой стороны, служит важнейшим средством для осуществления тех социальных идеалов, в стремлении к которым заключается правда и ценность демократического строя.

Но солидарность не есть нечто, само собой возникающее в процессе жизни. Она не была чужда нашей жизни и при старом строе, прорываясь в общественной и индивидуальной деятельности, но она всегда была делом немногих натур, либо от природы тяготеющих к социальной работе, либо по возвышенному складу своего духа ставящих себе социальные задачи. Взгляните на то, что делается даже теперь во всех уголках России: вы найдете всюду некоторое число активных, одушевленных общественными идеалами деятелей, которые переобременены работой, надрываются от массы дела, на них возложенного. А за ними стоит целая масса «обывателей», которые умеют только пользоваться результатами чужой работы, пожалуй не прочь критиковать ее, но палец о палец не ударят, чтобы помочь. Слабое развитие общественной самодеятельности тем более паразитально у нас, что жизнь сейчас стала невыносимо тяжелой. Продовольственный, квартирный, финансовый кризисы давят всех нас, и несмотря на все это все же на арене общественной работы выступают одни и те же лица. Этот факт следует признать грозным, он таит в себе большую опасность для нашего общества, для всего народа. Завоеванная политическая свобода, широкая демократизация



жизни не приведут к обновлению России, к расцвету ее, если общественная самодеятельность будет стоять на том же уровне, на каком стоит она ныне. Я не говорю уже о тех позорных фактах, которых оказалась такая масса, — о той нечестности, небрежности, преступном попустительстве, равнодушии к интересам общества, какие обнаруживают многие деятели нашего времени. Эти пороки, отравляющие весь наш народный организм, растут тем сильнее, чем меньше у нас сознания своего общественного долга, чем меньше у нас духа солидарности.

Нынешнее состояние русской общественности грозно и страшно. Не будем останавливаться на том, откуда у нас такое слабое развитие духа солидарности, а спросим себя, что можно сделать для подъема его и для борьбы с отрицательными сторонами нашей общественности? Для этого открывается только один серьезный и действительно много обещающий путь, — действовать через реорганизацию воспитания. Воспитание должно отвечать на запросы времени, должно пойти навстречу нуждам жизни и подготавливать людей нового склада, с иными навыками, с иными понятиями. Это *углубление* воспитания заключается в том, что школа (как и другие органы воспитания, конечно) *должна взять на себя задачи социального воспитания*, должна готовить не только образованных людей, не только дельных работников, но и

296

граждан, способных к общественной работе, воодушевленных идеалами солидарности. Мы ждем поэтому не только расширения школы, не только тех реформ, которые обеспечат общедоступность и единство школы, но мы ждем и внутренней реформы школьного дела, его углубления и приближения к жизни. Школа должна стать органом не только умственного образования, но и органом социального воспитания, стать носительницей высших идеалов общественности и истинным орудием социального прогресса.

Задачи социального воспитания выдвигались давно. Еще Платон в своем «Государстве» набросал идеал общественной жизни и на нем основал свой план воспитания, в котором развитие социальных способностей стояло на первом месте. Эти идеи Платона нашли себе должное признание лишь в конце XIX века, когда идеалы социального воспитания вновь привлекли к себе внимание педагогов.

Весь XIX век в педагогике шел, как известно, *под знаменем индивидуализма*; он боролся с тем течением в педагогической мысли, которое стремилось к установлению одного общего идеала человека, общего плана образования. Рост педагогической мысли привел к признанию того, что всякая программа должна приспособляться к личности ребенка, должна вообще индивидуализироваться.

Но помимо этого принципа индивидуализации образования и воспитания, педагогическая мысль все более уясняла то, что нет и не должно быть одного общего идеала в воспитании, что каждая личность имеет свои индивидуальные особенности, свой путь индивидуального развития. Культ индивидуальности, развиваясь все дальше, доходил уже до крайности и ставил под вопросом необходимость самой школы, как общей организации образования, одинаковой для всех питомцев школы. Индивидуализм в педагогике неизбежно переходил в педагогический анархизм, имевший большой успех у нас в России благодаря обаянию Л. Н. Толстого.

Но это индивидуалистическое течение в педагогике, ставившее в центре всего ребенка и его индивидуальные запросы, неизбежно вызвало реакцию, — и среди различных педагогических течений, которые были обусловлены этой реакцией, одним из наиболее интересных было направление, известное под названием *социальной педагогики*. Это течение, развивавшееся серьезнее всего во Франции, Германии и Америке, отдавая должную дань индивидуальности ребенка и считаясь со всеми его особенностями, отказывалось видеть в ребенке центр тяжести, но переносило свой взор на ту социальную среду, в которой развивается дитя. Индивидуальность никогда и нигде не развивается изолированно, и если мы искусственно сосредоточимся на ребенке, то воспитаем его не изолированно от социальной среды (что совершенно невозможно), но воспитаем в нем эгоиста, пользующегося всеми благами социального развития, всецело погруженного в свои собственные задачи. Не говоря о том, что правильное моральное развитие предполагает не эгоистическую замкнутость в себе, а одушевленное служение другим людям, обществу, но и помимо этого, видеть центр педагогического дела в ребенке, — это значит искусственно уходить от жизни. Жизнь

297

всегда и везде социальна, она знает не отдельных людей, а их живую и целостную совокупность, и только в этой живой и целостной совокупности развивается отдельный человек. Организация воспитания должна соответствовать действительности, — ведь смысл сознательной организации воспитания означает только одно, — что то бессознательное, случайное воздействие общества на детей, которое имеет место в обществе, должно стать сознательным и планомерным. Следовательно, организация воспитания должна исходить не от отдельного ребенка, а от социального целого, от того социального взаимодействия, которое лежит в основе всего развития ребенка. Но это значит вместе с тем, что идеалы воспитания относятся не к отдельной, искусственно изолированной личности, но к социальному целому. Личность никогда не может достичь идеала вне общества, идеальная действительность, к

осуществлению которой стремится воспитание, включает в себя совокупность людей, социальное единство. С другой стороны социальный смысл воспитательного воздействия обнаруживается в том, что мы готовим дитя для жизни, а не для какой-то искусственной, оранжерейной обстановки, а это значит, что мы должны прежде всего способствовать развитию в ребенке социальных сил его души, развитию в нем духа солидарности. Это нисколько не устраняет и не отодвигает задач развития индивидуальных способностей и особенностей ребенка, *но только придает этой задаче новый смысл*. Развивать силы и особенности ребенка нужно не для него самого (кто вообще живет только для самого себя, тот жалкий человек), но для социального целого. Ведь только в обществе, в социальном общении каждый из нас становится человеком, и только живя для общества, мы развиваем свои индивидуальные силы. Мы увидим дальше весь конкретный смысл этого положения.

Таким образом развитие педагогической мысли пришло к постановке той самой задачи, неотложность и важность которой выдвигается современной русской жизнью. *Вопросы социального воспитания* должны поэтому привлечь к себе самое деятельное внимание русского общества во всех его слоях.

Но прежде, чем мы перейдем к этим вопросам, нам необходимо еще немного остановиться на самом понятии социального воспитания и отграничить его от нескольких близких, но не совпадающих с ним понятий.

Иногда задачи социального воспитания видят в том, чтобы приучить личность уже с детства к *политической активности*, видят в социальном воспитании средство «борьбы с политической апатией и политической развращенностью». Нельзя отрицать и таких задач в социальном воспитании, но совершенно ясно, что они являются частными, а не общими его задачами. Основная задача социального воспитания заключается в *развитии социальной активности*, в развитии «вкуса» к социальной деятельности, в воспитании духа солидарности, способности подыматься над личными, эгоистическими замыслами. Политическая деятельность, участие в политической жизни страны является одной из форм социальной активности, и только в подъеме последней можно видеть средство для борьбы с политической инертностью. Разу-

298

меется, бывают случаи, когда политическая инертность является результатом политического невежества, непонимания всей системы политического строя. Но это редкий случай, большею же частью политическая апатия является продуктом, общей социальной апатии, того равнодушия к общественной жизни, которое так удачно охарактеризовал еще Гоголь в «Старосветских помещиках», когда писал что их желанья не перелетают через частокол их забора. У нас, как народа, едва только начинающего жить политической жизнью, это явление

социальной апатии очень сильно. Не нужно обманываться тем возбуждением, какое ныне держится в обществе, в связи с революцией, войной и внутренней разрухой. Это возбуждение не удержится само по себе, если оно не будет укрепляться снизу,— в молодом поколении.

Но социальное воспитание нельзя смешивать также с национальным воспитанием, как это часто имеет место в Германии. Национальное воспитание заключается в том, что мы возможно глубже проникаемся национальным творчеством, проникаемся историческими заветами прошлых поколений и одушевляем нашу деятельность ими. Национальное воспитание наполняет нашу душу национальным содержанием, главным образом через язык и литературу, вводит нас в понимание природы, экономической жизни, всех форм культурной жизни нашей родины и делает нас способными быть сознательными и полезными гражданами своей страны. Таким образом социальное воспитание приближается по своим задачам к национальному воспитанию, но оно стоит выше его и захватывает душу ребенка шире и глубже. Национальное воспитание ограничивает кругозор ребенка границами национальности и приучает дитя видеть в его национальности не только самое дорогое, но и самое лучшее явление в мире. На этом пути (как это красноречиво говорят нам результаты национального воспитания в Германии) очень легко возникает опасность привить душе ребенка узкий национализм и даже шовинизм, презрительное и пренебрежительное отношение к другим национальностям, национальное самомнение. Любовь к родной стране — великое, но не высшее чувство. Там, где любовь к родной стране стоит выше всего, даже выше любви к истине, к добру, так растут те ядовитые цветы, которыми отравлена современная Германия, в своем узком национализме стремившаяся к порабощению других народов. Уберечься от опасности узкого национализма национальное воспитание может только в том случае, если оно будет опираться на правильно поставленное социальное воспитание, если любовь к своей стране, знание ее современного состояния и истории будет соединяться с воспитанием духа солидарности, с пониманием ценности человеческого общения. Дух братства, дух солидарности, идеально одушевляющий социальное воспитание, единственно способен оградить национальное воспитание от опасности, стоящей перед ним. Воспитание должно быть национальным, оно должно приобщать человека к исторической работе его страны, должно связывать его с родной страной и развивать сознание его долга перед своей родиной, но именно потому, что национальное воспитание необходимо, еще более необходимо социальное воспитание, которое развивает более высокие силы

человеческой души — дух братства и взаимопомощи. Вместе с тем ясно и другое: социальное воспитание не должно быть космополитическим. Воспитывая те черты личности, которые в конце-концов должны привести к братству народов, социальное воспитание не устраняет национального момента в личности человека. Космополитизм заключается в отрицании национальности, между тем как братство народов как раз предполагает сохранение каждым народом его национальных свойств и особенностей и разрушает только те перегородки, которые мешают народам встать в братские отношения друг к другу. Если когда-нибудь человечеству будет суждено достигнуть братства народов, то это может быть только результатом широкой постановки социального воспитания, развивающего дух солидарности. Не случайно, что идея социального воспитания нашла свой надлежащий смысл как раз в той стране, которая больше всего была одушевлена идеями и общечеловеческой культурой и больше всего послужила ей, — во Франции. Во Франции же идея солидарности, как политический и социальный принцип, нашла наиболее яркое свое выражение. Хочется надеяться, что и в России, которая всегда одушевлялась идеалами всечеловеческого братства и которая ныне стала на путь самостоятельности народа и так нуждается в социальной активности, — задачи социального воспитания найдут себе приют и оплодотворят собой нашу жизнь.

Идеал социальной активности, осуществимый лишь через посредство социального воспитания, должен быть уяснен еще с одной своей стороны. При развитии социальной активности у детей имеет значение не одно создание психической склонности к активности, не одно создание навыков социального взаимодействия. Это усвоение *техники социального общения* и умения действовать социально, само по себе ничего еще не говорит о *содержании* этой социальной активности, а между тем оно вовсе не безразлично для общества. Можно смело утверждать, что есть формы социальной активности, от которых общество оберегает себя всеми способами, — такова преступность. *Преступность есть тоже форма социальной активности.* Одно это показывает, что, говоря о развитии социальной активности, мы не должны обходить вопрос о содержании ее, тем более, что в наши дни пользуется большим распространением учение о так называемых классовых противоречиях. Согласно этому учению общество в целом не может быть охвачено одним понятием, так как оно разбивается в экономическом отношении на классы, борющиеся друг с другом. Учение о социальной борьбе классов, о так называемых социальных антагонизмах лежит в основе идеологии столь влиятельной в наше время партии, как партия соц.-демократов. Не входя здесь в подробное обсуждение вопроса о социальной борьбе, следует сказать,

что нет никаких серьезных оснований слишком заострять социальные противоречия различных классов. Не говоря о том, что ход социального и политического развития благодаря так называемому социальному законодательству смягчает борьбу классов, не говоря о том, что государство, вмешиваясь в борьбу классов, тем самым создает политическую почву для их соглашения, — сама наличность социальных противоречий не отрицает бытия общества,

300

как целого. Социальные противоречия лежат не в основе общества, а являются *продуктами* его развития, следовательно предполагают существование общества как такового. В силу этого социальная активность приобретает свое содержание главным образом из тех сторон общества, в которых оно выступает как одно целое. Люди, принадлежащие к различным социальным классам, никогда не перестанут быть друг для друга, прежде всего, *людьми!* В социальном воспитании мы должны подготавливать детей именно к такому социальному общению, в котором основное место принадлежало бы чисто человеческим, а не классовым отношениям. Но должно прямо и определенно сказать: доколе социальные противоречия будут оставаться острыми, доколе социальный строй наш не выйдет из современной проклятой полосы социальной борьбы, до тех пор социальное воспитание будет наткаться на глухое противодействие самой жизни, которая ограничивает социальное взаимодействие и заостряет социальные противоречия. Но вместе с тем именно социальное воспитание, развивая в детях дух солидарности, может и должно способствовать прогрессу социального строя. Одушевляя активность идеалами солидарности и братства, социальное воспитание будет подготавливать тех, кто возьмет на свои плечи бремя социального вопроса и приблизит человечество к его разрешению. В этом отношении, быть может, не случайно, вопрос о социальном воспитании ставится теоретически и практически как раз в ту историческую эпоху, когда социальный вопрос близится к своему разрешению.

Таким образом социальное воспитание должно развивать социальные силы ребенка, подготавливать его к социальной жизни не с точки зрения социальной техники, а с точки зрения социального идеала. Вне этого идеала, вне духа солидарности и братства, социальное воспитание может быть даже опасным, — поскольку оно будет на буксире у жизни. Общество нуждается не в заострении классовой борьбы, не в усилении борьбы различных социальных групп, но в поднятии духа солидарности, в развитии социальной взаимопомощи. Социальное воспитание должно быть согрето социальным идеалом, в котором не только таится творческая, преобразующая сила, но в котором проявляется та

цель, к которой стремится человечество. Лишь в свете социального идеала может быть правильно поставлено социальное воспитание, может быть осмысленно то живое влечение человека к социальному общению, которое присуще ему с самого начала его существования.

Один социолог высказал мысль, к которой нельзя не присоединиться, что во всех почти социальных организациях можно найти четыре группы: социальную, несоциальную, псевдосоциальную и антисоциальную<sup>1</sup>. Деление это настолько удачно, что на нем нельзя не остановиться. Действительно, в каждой социальной организации есть класс людей, которые отличаются яркой социальной активностью. От природы имея яркое социальное влечение, эти люди отдают себя всецело социальному целому, думают о его благе, заботятся о его интересах. Этими людьми живет и держится социальная организация, без них она не

*Гиддингс. Основания социологии.*

301

могла бы развиваться. Рядом с ними всегда имеется другая группа, со слабым социальным чувством, инертная масса, равнодушная к интересам социального целого. Эта инертная масса составляет как бы тот материал, над обработкой которого трудятся представители первой группы, составляют тот социальный фон, на котором выступает их деятельность. Своей массой, одним своим числом, инертные люди являются очень существенным элементом социальной жизни; это те средние люди, уровень которых характеризует общество. Будучи инертными, они мешают более деятельным, образуют естественную консервативную силу общества, являются носителями социальной традиции, но и они способны к движению, если сильное социальное течение подхватит их. Они слишком инертны, чтобы самостоятельно идти вперед, но они достаточно инертны и для того, чтобы не сопротивляться. Как сырые дрова, они загораются медленно и лишь тогда, когда рядом горят уже сухие поленья... Псевдосоциальная группа — это люди, которые не имеют даже того слабого социального чувства, какое присуще второй группе. Это люди, которые *пользуются* общественными отношениями в своих целях, которые проявляют большую активность, но чисто эгоистического характера. Они не думают об интересах целого, но они и не посягают на целое; наоборот, они пользуются им для себя. Это — паразиты общества; большая часть преступников тоже входит сюда. Общество тем более страдает от них, что оно же в сущности их порождает, так как их глубокий эгоизм, холодное использование общественных отношений в личных целях является следствием главным образом тех социальных раздоров, которые воспитывают в личности равнодушие к целому и служение самому себе. Наконец, четвертая группа —

антисоциальная — включает в себя людей, которым душно и тесно в той социальной среде, с которой они почему-либо связаны, все помыслы которых направлены на тайную или явную борьбу с обществом. Часто к этой группе принадлежат носители высокой социальности, которые задыхаются в мелочной и низкой общественности, и во имя социального идеала, ими созданного или тайно к себе их влекущего, они борются с обществом. Но в антисоциальную группу входят и те, кому трудно и тесно в обществе не в силу повышенных требований их к обществу, а в силу природной или развившейся благодаря тяжелой жизни угрюмости, стремления к одиночеству. Общество тяготит таких людей, тяжело им и ненужно, и вся энергия таких людей часто уходит на разложение социальных связей. Мизантропы, меланхолики, люди с разбитой личной жизнью, скептики — вливают в социальную жизнь свой яд и отравляют социальный организм. Часто эта борьба с обществом доходит до настоящих преступлений.

Задачи социального воспитания выступают во всей своей конкретной сложности именно перед лицом только что развернувшейся картины. По отношению к первой группе задача социального воспитания заключается лишь в том, чтобы наличную социальную энергию направить на должные цели и придать ей ценное содержание. Много есть людей, обладающих высокой социальной энергией, но бесплодно растрачивающих ее в разных пустяках и мелочах за отсутствием серьезного

302

содержания. Подхватить социальное дарование и придать ему ценное содержание — вот задача социального воспитания по отношению к представителям первой группы людей. Не то приходится сказать о задачах социального воспитания по отношению к инертным людям, — здесь выступает самая трудная работа социального воспитания. И если правильно сказано, что не здоровые имеют нужду во враче, а больные, то можно сказать, что основная задача социального воспитания может быть правильно поставлена, во всей сложности ее проблем, как раз по отношению к социально инертным людям. Здесь возникает основной вопрос — как пробудить социальную активность, как зажечь огнем те натуры, которые в силу своей вялости и равнодушия не принимают живого участия в общественной жизни. Должно отметить, что социальная инертность вовсе не основывается на общей инертности и легко может соединяться с яркой индивидуальной активностью; равным образом в социальной инертности нет непременно эгоистической основы, а есть именно равнодушие к интересам и благу целого, есть психическая замкнутость. У нас в России, при прежних условиях общественной жизни, когда сурово преследовалось всякое искреннее и честное служение общественному благу,



естественно выдвигался самой жизнью и исторически закреплялся тип социально равнодушного и социально инертного человека. К этим чисто русским условиям, благоприятствовавшим всем нашим Обломовым, надо присоединить и тот фактор, который оказывает свое действие всюду, — именно влияние экономического индивидуализма нашей эпохи. Экономическая структура нашего времени раздвигает людей, заставляет каждого думать о себе, ведет к культу своих интересов. Самый прогресс экономический во многом основывается на эгоистическом служении личному интересу. В силу этого экономического фактора как-то слабеют, отодвигаются вглубь естественные социальные влечения, гаснет интерес к социальному целому. Было бы наивно не учитывать этот фактор в вопросе о причинах распространенности социально инертного типа. Тем настойчивее выдвигается как задача социального воспитания — борьба с этими факторами. Не менее серьезно стоит проблема социального воспитания и в отношении третьей группы, выше нами охарактеризованной, как псевдосоциальная группа. Здесь дело уже идет не о равнодушии, не об инертности, а о прямом и холодном использовании общественных отношений для эгоистических целей. Нет никакого сомнения, что социальные влечения здесь *подавлены* жизнью, размышлениями, условиями развития, но все же они не отсутствуют вполне, как то показывает нам наличие своеобразной социальной организации у преступников, наличие у них своей особой морали и чести. С известной точки зрения (хотя здесь и есть спорные пункты) всех тех, кто входит в состав третьей группы, можно считать *жертвами* тех или иных условий; холодное использование общественных отношений является как бы результатом какого-то *излома* в душе, лишившего данные природы нормального душевного развития. Так или иначе, но преодоление тех психических вывихов, которые отбрасывают человека в ранние его го-

303

ды<sup>2</sup> от общества и подавляют его социальные влечения, всегда будут составлять одну из труднейших, но вместе с тем и благодарнейших задач социального воспитания.

Что касается, наконец, последней (антисоциальной) группы, то задача социального воспитания в отношении к ней состоит не в том, чтобы уничтожить в корне антисоциальный фактор, но в том, чтобы облагородить и возвысить его. Поскольку борьба с обществом, с рутинной и казенщиной одушевляется высшими идеальными стремлениями, — эта борьба должна быть признана одним из важнейших и влиятельнейших факторов социального прогресса. Задачей социального воспитания здесь является использование часто

очень глубоко заложенного антисоциального настроения путем одухотворения его высшими идеальными началами.

Социальное воспитание должно стать могучим фактором прогресса, если только мы отрешимся в своем педагогическом воздействии на детей от того крайне индивидуалистического непонимания, которое является господствующим в настоящее время. Человек никогда не может быть понят вне его социальных связей, вне социальной среды, но и педагогическое воздействие не может быть удачным, если оно будет трактовать ребенка как замкнутую индивидуальность. В самом педагогическом воздействии имеется своя социально-психическая стихия, которая должна быть выдвинута на первый план, чтобы педагогическое воздействие было более продуктивным. Таким образом социальное воспитание имеет свое значение не только для выработки в каждом из нас социальной активности, но оно может стать главной и основной формой педагогического воздействия, через посредство которой другие формы воспитания становятся более достигающими своей цели. Мы увидим в дальнейшем, как общие искания современных педагогов логикой вещей подводят их к той идее социального воспитания, к обоснованию которой мы пришли, отправляясь от современной жизни.

Но здесь перед нами возникает трудный и серьезный вопрос: возможно ли социальное воспитание? Мы видели, что оно нужно, что потребность в нем растет по мере того, как широкие слои населения выступают вперед и призываются к самостоятельности. Из пересмотра тех классов, на какие распадается общество, вообще всякая социальная организация, мы видели, что состав общества (в отношении к социальной активности) является неоднородным, видели, что особенно нуждается в социальном воспитании тот социальный слой, который выражен численно наиболее сильно и который обнаруживает социальную инертность. Если возможность социального воспитания бесспорна, то по отношению к тому лишь социальному слою, который в силу своих особенностей, как раз наименее нуждается в социальном воспитании. Там же, где необходимость социального воспитания не только бесспорна, но и очень остро выдвигается жизнью, — по отношению к социально

--

<sup>2</sup> Некоторые авторитетные криминалисты *высказывают мысль*, что те изломы в душе, которые создают преступника, всегда восходят к каким-нибудь событиям в детстве.

304

инертному слою, а равным образом по отношению к социальным «паразитам», — именно здесь совершенно неизбежно сомнение в возможности социального

воспитания. Только разрешивши этот вопрос, мы можем правильно подойти к выяснению путей и средств социального воспитания.

Чтобы найти данные для решения вопроса о возможности социального воспитания, мы должны заняться выяснением того, что говорит нам социальная психология и психология детства о социальных силах в душе ребенка. Мы должны углубиться в этот вопрос вследствие того, что общераспространенные мнения об этом (даже у педагогов) совершенно не учитывают социальной стороны в личности ребенка. Сами науки, на которые мы будем опираться, слишком мало известны у нас, — особенно это надо сказать о социальной психологии.

## **ГЛАВА II.**

### **Социальные силы в душе ребенка.**

Для выяснения той основы, на которой может быть построена социальная педагогика, нам нужно обратиться к анализу социальных сил в душе ребенка. Задача эта в достаточной степени трудная, тем более, что обе науки, которые могут здесь нам помочь, и психология детства и социальная психология — еще очень молоды. Тем не менее та картина, которую рисуют эти науки в интересующем нас вопросе, все же очень поучительна. Мы обратимся сначала к некоторым общим вопросам социальной психологии, а затем перейдем к основной теме настоящей главы — к вопросу о социальных силах в душе ребенка<sup>1</sup>.

Прежде всего нам необходимо уяснить себе, на чем держится социальное взаимодействие. Должно сразу же сказать, что мы обычно совершенно не задумываемся над вопросом, только что поставленным: мы движемся в социальной среде, вступаем в социальное взаимодействие, совершенно не отдавая себе отчета, как это происходит. Отчасти это объясняется тем, что мы с детства привыкаем к социальному общению, — а то, что привычно, совершается нами без контроля сознания. С другой стороны, двигаясь в социальной среде, мы так же не ощущаем социального давления, как не ощущаем мы давления воздуха, что объясняется равномерностью этого давления. Мало того, что мы не замечаем давления социальной среды, — мы сознаем себя и действуем так, как если бы мы были совершенно независимы от социальной среды. Это чувство независимости от среды есть продукт новейшего социального развития, — и мы увидим дальше, отчего прогресс социальный ведет к развитию индивидуализма. Как бы то ни было, нужно некоторое усилие мысли, чтобы задуматься над вопросом о сущности социального взаимодействия, и еще большее усилие мысли нужно, чтобы разрешить этот вопрос.

При обсуждении вопроса о социальном взаимодействии у многих возникает мысль, что оно объясняется всецело тем, что у нас *есть речь*; в беседах и разговорах один человек сообщает другому то, что он думает или чувствует, к чему он стремится. Нельзя, конечно, отрицать огромное значение речи в социальном общении, но не трудно убедиться и в том, что само пользование речью предполагает уже социальное

--

<sup>1</sup> Картина, которая разворачивается в дальнейшем, не может быть, по условиям места, ни обоснована, ни детализирована.

306

единство, предполагает какой-то иной способ социального сближения. Если бы мы, являясь в свет, владели бы уже речью, так что слова «сами собой» лились бы из наших уст, когда нам это оказалось бы нужно, тогда другое дело, — но ведь не только все человечество очень медленно и с большим трудом развивало речь, но главное — каждый из нас должен заново усвоить родную речь; каждый маленький успех в усвоении речи—в усвоении слов, форм языка, особенностей сочетания слов, — все это должно быть завоевано упорным и настойчивым трудом. Очевидно, если бы дитя, не владеющее еще речью, не могло преодолеть преграду своей индивидуальности и не могло вступать помимо языка в социальное общение, — то оно не только не усвоило бы языка, *но даже и не нуждалось бы в нем*, потому что не вступая в более простое социальное общение, оно не подозревало бы о более сложном и удобном средстве общения. Поэтому, как ни велика роль языка в социальном общении, но, очевидно, что речь сама предполагает уже установившееся социальное общение и делает это имеющееся уже общение лишь более совершенным, так сказать более призрачным. И не только у дитяти это простое социальное общение предваряет пользование речью, но и у нас взрослых пользование речью, как средство социального общения занимает сравнительно небольшое место в системе социальных связей.

Социальное общение имеет разные формы. Если мы едем с кем-нибудь вместе в вагоне, то простое физическое соседство не подымается до социального общения; для того, чтобы последнее имело место, нужно, чтобы что-нибудь нас объединило. Пусть, например, в вагоне произойдет с кем-нибудь несчастье (обморок, падение, припадок болезни); вокруг этого центра мигом образуется социальная среда, — все пассажиры, находившиеся до сих пор в физическом соседстве, объединяются в своем интересе (все спрашивают: «что случилось?» «почему?» и т. п.), быть может, объединятся и в некоторых общих действиях. Существенной особенностью всякого социального факта является, таким образом, *некоторое единство*, сближающее отдельных людей. Единство это

может быть случайным (как это бывает, например, в толпе) и легко поэтому распадающимся. Все неслучайные единства мы, вслед за одним социологом, будем называть *корпорациями*, противопоставляя им толпу. Но и среди корпораций мы должны различать такие, которые создаются нами, по нашему почину (например, «комитет по устройству областного музея» или более постоянные — потребительское общество, партии, секты и т. п.), — такие корпорации, которые имеют прочное историческое существование. Среди последних опять-таки следует различать корпорации, которые охватывают только определенное время нашей жизни (учебное заведение, военная служба и т. д.), и такие, которые охватывают всю нашу жизнь (государство, нация, церковь, семья и т. п.).

Все эти различные виды социального общения, как мы видим, отличаются друг от друга устойчивостью и глубиной того единства, которое в них устанавливается. Подчеркнем еще раз: язык является могучим фактором социального общения, но *не создает* социальное единство, а его только *выражает*. Между тем нам необходимо себе уяснить,

307

как *создается* социальное единство, начиная от самых простых и кончая сложными формами его.

Ясно само собой, что социальное единство имеет *психический* характер, что оно есть там, где есть ясное или слабое, но все же определенное *сознание* этого единства у участников социального целого. Сознание принадлежности моей к социальному целому единственно служит признаком того, что это единство прежде всего для самого себя, для своих членов, и пока этого нет — хотя бы в самой глухой форме, до тех пор нет и общества, а есть просто сумма людей. Как выражается один социолог, общество есть там, *где есть социальное взаимодействие*; сумма людей становится обществом с того момента, как психика каждого человека будет втянута в общее социальное чувство, движение или настроение.

Конечно, действуя в социальной среде, как мы уже указали, мы совершенно не отдаем себе отчета в социальном давлении, — это значит, что мы не сознаем отчетливо различия между социальным и так сказать досоциальным взаимоотношениями людей. Но это не мешает нам очень глубоко переживать это различие, считаться и пользоваться им. Если я сажусь в трамвай, то я очень ясно *переживаю* (хотя редко осознаю это) переход от простого физического соседства с людьми к социальному общению с ними — при каком-нибудь поводе, превращающем массу людей, едущих в трамвае, в социальное единство (в данном случае — в толпу).

Есть много попыток объяснить, как возникает социальное единство; ясно заранее, что в виду психического характера социальной связи, для объяснения социального общения может быть использована любая из основных сфер душевной жизни, — ум, чувство или воля. Первая теория, исторически наиболее влиятельная и связанная с именами французского социолога Тарда и русского мыслителя Н. К. Михайловского, признает, что социальное единство создается вследствие того, что движения и действия одного человека *повторяются* другим. Это повторение называется *подражанием* и заключается оно в том, что волевой аппарат людей обладает способностью отзываться на чужие движения. Назовем эту теорию (пользуясь известным явлением в физике, когда звуки одного инструмента вызывают ответное звучание других инструментов) *волевым резонансом*. Эта теория имеет большой успех, тем более, что подражание играет, действительно, большую роль в социальной жизни. Французский социолог Тард, упомянутый уже нами, в своих различных сочинениях пытался свести к подражанию все факты социальной жизни. Но, разумеется, с ним нельзя согласиться. Помимо того, что подражание, хотя и часто встречающееся в жизни, не может охватить все случаи социального общения (есть много случаев, когда социальное единство вовсе не выражается в одинаковых *действиях* — без чего нельзя и говорить о подражании), — помимо этого нетрудно убедиться, что подражание само по себе означает только *сходство* в действиях людей, но ничего не говорит о том, как это сходство устанавливается, вообще оно *обозначает* факт, но не объясняет его. В самом деле. Если бы подражание объяснялось волевым резонансом, т. е. если

308

бы мы при виде чужих движений испытывали бы непреодолимую потребность повторять эти движения, то все бы мы напоминали общество душевнобольных, а не здоровых людей. Повторение имеет у нас место, но оно бывает не так часто, и повторяем мы, подражаем не всем вообще движениям, которые мы видим, а только тем, которые почему-нибудь интересуют нас, вообще задевают наши чувства, нашу эмоциональную сферу. В силу этого теорию волевого резонанса нужно отвергнуть, чем конечно вовсе не устраняется подражание, которое является фактом. Подражание не может только объяснить нам социального общения (потому что там, где нет подражания, все-таки может быть социальное общение), — оно наоборот, само требует объяснения.

Даже те, кто защищал изложенную теорию, не могли ею сами вполне удовлетвориться и признавали, что установление социального единства не может быть вполне объяснено и сводили его к тем загадочным фактам влияния одного человека на другого, которые известны под названием *внушения*,

*гипноза*. Здесь привлекается к объяснению социального общения сфера ума, потому что действие внушения и гипноза заключается, по общему признанию, в том, что в сознании другого лица может возникнуть под влиянием гипнотизера, вообще производящего опыт лица, известный *образ* — и лишь затем может последовать то или иное движение.

Внушение часто имеет место в социальном общении, этого нельзя отрицать; исследования внушаемости, показывающие впрочем, что наиболее чутким к внушениям является детский возраст и, что внушаемость с годами падает, убеждают, что в известных пределах внушаемость всегда присуща нам. Однако все же внушение не может служить *основой* социального сближения именно потому, что оно имеет ограниченные пределы. С другой стороны наблюдения показывают, что внушение происходит тем сильнее и быстрее, чем глубже социальные связи между данными людьми. Так например, в семьях внушение имеет место очень часто; взаимная симпатия усиливает внушаемость, наоборот, враждебные отношения, раздвигающие людей, ослабляют внушаемость. Все это заставляет признать, что внушение само вырастает на почве социального общения, предполагает его и только, если так можно выразиться, реализует, осуществляет то единство, которое установилось до него, проявляет его во влиянии ума одного на ум другого человека. Скажем в более общей форме, — умственный (интеллектуальный) обмен вообще является *продуктом* социального общения. Психология детства устанавливает даже, что благодаря лишь социальному общению вырастают и крепнут высшие формы мышления (так называемое дедуктивное и индуктивное мышление). При отсутствии социальной близости наше стремление воздействовать на ум другого лица часто остается бесплодным. Всем известная бесплодность чтения всяких нравоучений объясняется как раз невозможностью через посредство ума воздействовать на личность, — наоборот там, где существует известная близость, где уже установилось единство и доверие друг к другу, там выслушиваются с глубоким вниманием чужие речи и мысли. Если мы интересуемся человеком, как жадно мы ловим каждое

309

его слово и стремимся проникнуть в его мысли! Как мало влияют на нас, наоборот, чужие мысли, если мы равнодушно относимся к тому, кто их высказывает! Тайна авторитета, играющего большую роль в жизненных отношениях и особенно в педагогическом деле, сводится как раз к установлению таких социальных связей, *на основе которых* приобретают вес и значение наши слова. Малейшее замечание авторитетного для нас человека глубоко отзывается в нашей душе и вместе с тем самые глубокие мысли людей, для нас неавторитетных, скользят мимо нас!

Все это убеждает нас в том, что привлекать интеллектуальную сферу для объяснения того, как *устанавливается* социальное слияние, невозможно. Но в силу этого для нас выступает необходимость искать тайну этого слияния в сфере чувств, в эмоциональной области. Не трудно убедиться, что мы здесь находимся на истинном пути. Социальные связи устанавливаются или разрушаются в зависимости от эмоциональной нашей близости, — и чем эта последняя глубже, тем сильнее и продуктивнее социальное общение между людьми. На основе эмоциональной близости вырастает и *дальнейший психический обмен*, создается взаимодействие умов, создается единство в действиях. Тайна социального сближения может быть найдена в нашей *эмоциональной отзывчивости* или употребляя уже приведенный выше термин — *вэмоциональном резонансе*. Когда вы идете по улице и увидев собравшуюся толпу присоединяетесь к ней, то вас побуждает к этому эмоциональное движение — любопытство, интерес. Мы вступаем членами только в те корпорации, которые нам чем-нибудь нравятся, чем-нибудь нас привлекают; сила и крепость социальных связей в прямой мере и зависят от силы наших чувств в отношении к ним.

Нам изначально присуща способность эмоциональной отзывчивости. Одно уже *присутствие людей* влияет на нас. Все мы знаем, что, когда во время интимной беседы с другим человеком входит третий, — интимная беседа становится невозможной. Одно присутствие третьего лица нам мешает, *нас волнует*, вообще действует на нас эмоционально. Мы не можем быть безразличны по отношению к людям, они эмоционально нас возбуждают. Это особенно ярко сказывается в скоплениях людей. Идите в театр и проанализируйте себя, — могли ли бы вы *так же* наслаждаться спектаклем, если бы театр был пуст? Нет! Одним из важнейших источников наслаждения в театре является то, что мы переживаем сценическое представление вместе с другими людьми. Помимо того, что Мы, выражая наше удовольствие, переживаем его сильнее, можно сказать заново заражаемся им, когда видим удовольствие написанным на лицах других людей, — помимо этого само присутствие массы людей доставляет нам огромное наслаждение. Люди влекут нас к себе и быть среди людей — огромное наслаждение. Вот отчего так легко образуются всюду толпы; говорит же наша пословица, что «на людях и смерть красна». Все наши чувства переживаются нами острее, когда переживаются сообща. Вот отчего мы любим делиться не только горем, но и радостью, — в социальных условиях открывается простор для жизни чувств, *создаются особенно благоприятные условия для их*



*развития*. Некоторые чувства могут получить простор только в социальных условиях; те задержки, которые обычно подавляют наши чувства, исчезают, перестают действовать, когда мы находимся в массе. Отсюда те особенности толпы, которые давно обращали на себя внимание: в толпе возможен такой подъем чувств, какой никогда не бывает под силу отдельному человеку. Вопреки некоторым социологам, которые утверждают, что толпа всегда и морально и интеллектуально *ниже* каждого из ее участников, мы должны сказать, что толпа вообще живет *иной*, более яркой эмоциональной жизнью. Она часто падает ниже уровня ее участников, она способна к самой ужасной низости и жестокости, но толпа бывает способна и к такому героизму, к таким высоким движениям, которые никогда не бывают под силу отдельным участникам ее. Причина этого заключается в том, что вообще социальное общение *сильнее всего* сказывается на эмоциональной сфере (вследствие того, что лишь через эмоциональную сферу возникает вообще социальное сближение). Никогда отдельный человек не бывает способен к той панике, к тому гневу, к тому веселому возбуждению, к такому энтузиазму, экстазу, героическому настроению, как в толпе! Все чувства при социальном общении как бы получают особое питание, становятся более живыми и яркими.

В эмоциональной сфере имеет место один закон, о котором здесь необходимо упомянуть— *закон двойного выражения чувств*. Дело в том, что всякое чувство требует своего выражения и при том двойного — телесного и психического. Телесное выражение чувства состоит в движениях как всего тела, так особенно мускулов лица (в силу чего лицо наше имеет «выражение»), психическое выражение чувства заключается в той психической работе, которая состоит в прояснении и осмысливании чувства. Эта последняя работа, хотя и имеет характер мышления, но она настолько далека от мышления, занятого познанием, что ее в отличие от познавательного мышления, называют эмоциональным мышлением, или что то же самое— работой воображения. При социальном общении подъем в сфере чувств обнаруживается как в области движений телесных, так и в психической работе. Нигде так не разыгрывается наше воображение, как при социальном общении, — и свойственное главным образом детскому возрасту явление игры, в котором одновременно выступает и телесная активность и работа воображения, занимает всегда значительное место в жизни толпы. Быть может элемент игры в истории толпы является даже решающим.

Итак, социальное сближение впервые происходит на эмоциональной основе. Уже одно присутствие других людей делает меня эмоционально чутким к ним и во мне развивается влечение к людям, стремление слиться с ними в одно целое или наоборот, возникает антипатия, стремление уйти от данных людей. Там,

где не устанавливается эмоционального сближения, там, где люди остаются равнодушны друг к другу, там они могут быть только физическими соседями, но не могут вступить в социальное взаимодействие. На почве эмоционального сближения происходит уже дальнейший психический обмен: прежде всего люди заражают друг друга своими чувствами, что происходит

311

особенно легко, так как всякое чувство ищет своего выражения. При общем эмоциональном сближении вид чужого горя и меня настраивает на грустный лад, чужая радость отзывается во мне; наоборот при эмоциональном отталкивании чужая радость раздражает нас, чужое горе часто вызывает насмешку. За эмоциональным обменом легко устанавливается интеллектуальный обмен, легко возникает подражание чужим движениям, раз они нравятся мне, вообще возбуждают меня.

Социальное взаимодействие прозрачнее всего в психологии толпы, которую мы только что анализировали, но оно остается тем же и в иных видах социальных связей. Не входя здесь в подробный анализ этих фактов, — отметим только одно: чем меньше доля индивидуального участия в социальном целом, тем глуше сознание социального единства. Эта слабая выраженность социального сознания имеет место часто в отношении политического, национального, религиозного единства. В нас живет сознание своей принадлежности к социальному целому, но оно как бы отодвигается глубоко в недра души, и только в случаях какой-нибудь катастрофы мы ярко переживаем ценность родины и другого социального целого. Именно в силу этого и необходимо социальное воспитание: оно должно извлекать из недр души имеющийся там материал социальных связей, должно *питать* эти в психической глуши остающиеся чувства, давать им простор и *открывать возможность их выражения*. Социальные чувства гложут ведь только оттого, что для них нет повода к их выражению. Так чувство родины просыпается тогда, когда наступает возможность и необходимость отдать свои силы на пользу родины. Поэтому задача социального воспитания и заключается в том, чтобы раскрыть перед гложущими социальными чувствами возможность широкого и продуктивного их выражения.

Огромное значение в истории нашего социального самосознания играет тот факт, что мы никогда не принадлежим к *одному* социальному целому, но одновременно принадлежим к нескольким социальным целым, или как выражаются социологи, к нескольким социальным кругам. Чем ниже стоит социальное развитие, тем к меньшему числу социальных кругов мы принадлежим, чем выше, — тем в большее число социальных кругов мы входим.

В наше время все мы участвуем во многих социальных кругах. У нас есть политическая, национальная, религиозная жизнь; каждый из нас имеет свою профессию, имеет семью, участвует в различных обществах, читает определенные газеты, журналы, книги, вообще приходит в соприкосновение с различными социальными кругами. В каждом из нас как бы скрещиваются эти различные социальные круги, и в каждом из них мы играем особую роль. Как блестяще выяснил в своих работах известный социолог Зиммель, именно эта принадлежность отдельного человека к различным социальным кругам и *освобождает его от власти каждого из них*. Принадлежа одновременно к нескольким социальным кругам, я не так уже завишу от каждого из них, и крах в одном *не роняет меня в другом*.

В силу этого индивидуальное самосознание крепнет именно по мере расширения социальных связей; чем больше этих социальных связей, тем более независим человек от каждой из них, тем более оно обладает свободой в отношении к ним. С усилением социальных связей человек в общем подчиняется гораздо большему числу социальных влияний, — но именно этот самый факт служит освобождению индивидуальности из-под гнета социальных связей. Этот факт исторически выражается в усилении индивидуализма, в повышении у личности ее запросов как раз именно в новейшее время, — а в развитии отдельного человека он сказывается тем, что наша индивидуальность становится разностороннее, богаче и более независимой, чем шире ее социальные связи.

Запомним этот существенный факт! Мы, видим, что благо индивидуальности заключается в усилении и расширении социальной активности. Чем больше отдаем мы себя социальной деятельности, чем многообразнее наши социальные связи, тем выше стоит индивидуальность в своем развитии. Так оправдываются известные слова Спасителя: «Кто потеряет свою душу ради Меня, тот обретется». Живя для ближних, для людей, теряя себя в них мы вступаем на высший, достойнейший путь нашего индивидуального развития.

Если мы обратимся к изучению социальных сил в душе ребенка, то мы убедимся, что с самых ранних лет детская душа как бы насквозь пронизывается лучами социальности. Неудивительно поэтому, что ни один возраст не бывает так склонен к социальной жизни, как детский. Мы взрослые и менее нуждаемся в социальном общении и сознаем себя более независимыми от социальных связей, а вместе с тем эмоциональный холодок, обычно поселяющийся в душе с годами, делает нас социально более тупыми. Детская душа легче и полнее раскрывается для социального сближения, дети легче сходятся, скорее привязываются и в силу этого социально более чутки, чем мы взрослые.

Уже при общем взгляде на период детства становится ясной огромная роль социального общения в формировании детской души. Ни одно живое существо не знает столь длинного детства, как человек. Самые близкие наши соседи по животному царству очень скоро после рождения становятся способными вести самостоятельную борьбу за существование. А человек? Прежде, чем мы созреем физически, прежде, чем мы духовно окрепнем настолько, чтобы быть способными к самостоятельной, ответственной деятельности, проходит много лет. Отчего этот так? Современная наука так отвечает на этот вопрос. Все живые существа получают свои основные силы благодаря наследственности, и им нужен лишь некоторый опыт, некоторая помощь со стороны родителей, чтобы вести самостоятельную жизнь. Если бы человек был существом только физическим, — и его тело могло бы в течение нескольких недель стать способным к выполнению всех движений. Но чтобы войти в общество, дитя должно созреть не только физически, но созреть и духовно. Все, что человечество добывало в течение своей истории, все это передается в сгущенном виде от поколения к поколению. Язык, религия, нравы и обычаи, памятники литературы, результаты науки, — все это нужно усвоить, все это наследство нужно сделать своим, нужно его

313

узнать и им овладеть. Только благодаря тому, что каждое поколение приобщается к тому, что было добыто предыдущими поколениями, человечество не топчется на одном месте, но с каждым поколением идет вперед. Социальный прогресс возможен только потому, что результаты деятельности предыдущих поколений сохраняются и передаются по наследству следующим поколениям. Здесь мы имеем дело уже *не с физической* наследственностью, с помощью которой дитя от родителей получает те или иные свойства, а *с социальной наследственностью*. Всю совокупность духовного содержания, накопленного предыдущими поколениями, называют *традицией*, — и вот для усвоения традиции и нужно столь длинное детство, какое свойственно человеку. Мы не можем стать людьми в истинном смысле этого слова, пока мы не приобщимся к традиции, пока мы не усвоим ее главного содержания. Ни один человек, конечно, никогда не в состоянии усвоить всего содержания традиции, но от поколения к поколению в живом социальном общении, в живом социальном единстве хранится эта традиция. Через одно усвоение языка и слов, его составляющих, дитя приобщается к великой исторической работе человеческого духа, овладевает чудесным орудием мышления. Смысл детства заключается, таким образом, в усвоении необходимого материала традиции<sup>2</sup>, которое вводит дитя в современную жизнь, в ее искания и стремления, ее устои и обычаи. Через

традицию душа ребенка наполняется «чужим» содержанием, но оно очень скоро становится своим, родным, — да и правильно! Ведь общество — это мы сами, и погружаясь в традицию, мы остаемся в родной среде.

Один из выдающихся исследователей детской души<sup>3</sup> высказал одну мысль, которой нам нужно коснуться. Имея в виду то, что игры занимают столь важное место в детской жизни и установив, что в играх дети упражняют свои физические и психические силы и как бы начерно подготавливаются к жизни, Грос резюмировал свою теорию в таких словах: «Мы не потому играем, что мы дети, но для того и детство нам дано, чтобы мы играли». Смысл детства действительно заключается в играх; в них дитя развивает свои силы, но развивает их *не механически*, а в осмысленных играх, в которых содержание взято из окружающей жизни. Если бы однако дитя развивало свои силы на реальных предметах (ездило бы, например, на настоящей лошади), оно при своей неловкости и слабом понимании окружающего могло бы скоро погибнуть. Игры могут быть плодотворными, могут сыграть свою роль лишь в том случае, если дети пользуются при этом невинным, неопасным материалом (веревочки вместо лошадей). На небольшом и невинном материале дитя с помощью *воображения* строит себе мир, в котором оно может безопасно делать любые движения. Воображение является поэтому главной психической силой, на которую опирается процесс формирования детской души. В воображаемом мире не только легка, но вместе с тем и неизбежна свобода; перед ребенком открывает-

--

<sup>2</sup> Заслуга в установлении этого важного положения психологии детства принадлежит американскому ученому *Болдвину*.

<sup>3</sup> *К Грос*. Душевная жизнь ребенка. Рус. пер.

314

ся широкий психический простор, благодаря чему имеют возможность проявляться все силы детской души.

Но почему рано развивается воображение и как оно обслуживает раннюю активность дитяти? Мы уже видели, что воображение, есть не что иное, как та психическая работа, в которой чувства находят свое «выражение», вообще раскрытие. Всякое эмоциональное возбуждение ведет к работе воображения. Вместе с тем, надо иметь в виду, что наша активность может иметь два регулятора — волевой и эмоциональный. В системе психических сил раньше действует эмоциональный регулятор; активность ребенка (помимо, так называемой, рефлекторной, инстинктивной и импульсивной активности) вызывается эмоциональными переживаниями его. Волевой же аппарат создается позднее и в некоторых своих функциях (в развитии задержек) вообще

созревает медленно. Итак, ранняя стадия детской жизни представлена широким развитием эмоциональной жизни и в связи с этим развитием воображения. Интеллект растет пока медленно, равно как и волевой аппарат.

Так психический уклад ребенка соответствует задачам детства: яркое развитие эмоциональной жизни способствует росту воображения, и игры развиваются на материале, наполовину сотканном из воображения. Усвоение социальной традиции (на ряду с развитием телесных и духовных сил составляющее основное *содержание* детской жизни) тоже облекается в значительной мере в форму игр. Дитя «начерно» — на материале, наполовину сотканном с помощью воображения, — усваивает самые различные социальные отношения. Остроумно говорит по этому поводу один мыслитель, что поэзия с ее вымышленными героями прививает «яд» социальных отношений, чтобы ослабить действительное приближение к запутанной социальной жизни, — подобно тому, как прививка оспенного яда предохраняет от действительной болезни. Играя мы легко и просто усваиваем различные социальные «позы», различные отношения, игра поэтому является очень существенным фактором в социальном созревании ребенка. Все игры, действительно, социальны по своей конструкции; когда нет налицо реальной социальности, дитя создает воображаемую (например, куклы). Одушевляя всю природу, даже мертвые вещи (мебель, игрушки и т. д.) дитя бесконечно расширяет свои социальные горизонты. Оно дышит и живет социальными переживаниями; в социальной среде находит для себя выход и в то же время питание его эмоциональная сфера. Подлинный дух солидарности струится в играх детей, являясь как бы голосом природы, указывающим на существенное значение социальности в развитии человека.

Как превосходно показал в своих трудах американский ученый Болдвин, самосознание ребенка развивается при непрерывном взаимодействии его с социальной средой. Дитя очень рано, еще до возникновения мышления в его подлинных формах, обнаруживает поразительную *способность к социальному ориентированию*. Надо сказать, что во внутреннем мире юной души занимают огромное место два переживания — переживание своей силы и переживание своей слабости. Из переживания силы, которое накапливается, растет и концентрируется на

315

протяжении всей жизни, рождается *самоутверждение* личности, вообще развивается и зреет индивидуальность с ее собственной инициативой, творчеством. Смелость, порой упрямство, сила воли, уважение к самому себе, стремление настоять на своем, добиться осуществления своих планов — таковы те психические факты, в которых обнаруживается рост индивидуальности. Но

не менее существенную роль в созревании личности играет и переживание своей слабости, — и оно тоже является центром, вокруг которого всю жизнь собираются однородные переживания. Через эти переживания глядит в индивидуальность социальная среда, к которой ей приходится приспособляться, с которой необходимо считаться. Приспособление, послушание, подражание, смирение, стремление к образованию, работа над собой, самоограничение, привычка считаться с людьми, наконец, весь процесс усвоения традиции — все это формы второй активности!/  
Индивидуальность и социальная среда как бы воспроизводятся в глубине самой личности, образуя два полюса, вокруг которых вращается весь психический процесс. Дитя с самых первых дней учится социальному ориентированию: оно распускается на руках у матери и сравнительно скоро успокаивается у строгой няни; оно не рискует настаивать на своем в присутствии отца, но нет ему никакого удержу, когда дитя имеет дело с доброй бабушкой. Кто не знает этого, если он имел дело с детьми?

Одновременное существование двух полюсов психического развития имеет огромный смысл. Личность выйдет однобокой, если один полюс будет развиваться за счет другого: личность выходит узко-эгоистичной, любящей только себя, упрямой, деспотичной, если в ней слабо развивается второй психический полюс, если она не считается с социальной средой. Но личность действительно теряет себя, теряет свои силы, творчество, способность к инициативе, становится дряблой и не умеет отстаивать свою личность, если в ней преимущественно развивается приспособление к социальной среде. Социальная среда не должна подавлять личность, но личность не должна забывать о социальной среде; лишь одновременное развитие индивидуальной силы и социальных навыков намечает путь нормального развития личности. Задача воспитания, формулированная как развитие личности для нее самой, не только будет односторонней и жизненно опасной, — но она лишила бы личность важнейшего момента в ее созревании, она уродовала бы личность, лишая ее плодотворного социального питания. *Личность ребенка может нормально развиваться лишь в социальных условиях.* Задача воспитания в том и заключается, чтобы эти социальные условия не подавляли, а питали личность, а с другой стороны, чтобы личность проявляла себя не в грубом самоутверждении, но в истинном сотрудничестве с другими людьми. Развитие истинной солидарности не есть только социальный идеал, не есть только требование жизни, — нет— это путь, намеченный природой человека. В развитии солидарности, не подавляющей личность, к связывающей ее в тесном сотрудничестве с социальной средой, заключается лучшее средство создать нормальные условия созревания детской души.

нам рост самосознания ребенка. Первоначально дитя не отдает себе отчета в том, что оно есть особое существо, отдельная личность, оно не отделяет, не выключает себя из социальной среды. Наоборот, попробуйте дитя унести из знакомой обстановки, от знакомых лиц, — оно будет волноваться и плакать. Ему легко только среди знакомых лиц, в родной социальной обстановке. Но здесь дитя то смело проявляет себя, то приспособливается и смиряется. Перед ним мелькают образы родных, — но оно не знает их внутренней жизни, — оно просто воспринимает их, как живые личности. На этой стадии дитя, не выделяющее себя из окружающей среды, к себе относится так, как относятся к нему окружающие. Оно считает себя «Ваней», «Митей», «Надей» и т. п., оно себя расценивает чужими оценками, глядит на себя чужими глазами, думает о себе чужими словами, словом для себя дитя пока только *член социальной связи*, тот, кого *другие* зовут «Ваней». Оно думает о себе, потому что о нем думают другие, оно и думает о себе именно то, что слышит от других. Без этих «других», без живой социальной среды дитя не могло бы себя выделить, а в ней оно считает себя *таким*, каким считают его окружающие люди. Значение живой социальной среды, значение социального общения в этом зачинающемся самосознании — не только огромное, но можно сказать исключительное. Болдвин называет эту стадию «проективной» — от слова «проект». *Перед* (по латыни «про») ребенком выступают («предлежат») социальные образы («проекты») и на языке этих образов, этих проектов он толкует и самого себя. Забавно слушать, как дети, едва начинающие говорить, говорят о себе словами окружающих. «Тебе говорят уйти, а ты все сидишь и сидишь», — укоризненно качая головой, говорил сам себе, помню я, один близкий мне мальчик...

В проективную стадию дитя уже выделяет себя из окружающей среды, но только глядит на себя чужими глазами, судит о себе чужими словами. Поэтому уже в эту пору начинается подражание окружающим людям, поскольку их действия стоят перед глазами ребенка и привлекают к себе внимание, вообще эмоционально возбуждают его. По мере развития проективных переживаний у образовавшегося центра самосознания начинают группироваться те, бывшие доселе расплывчатыми и неопределенными переживания, которые слагаются из чувств и стремлений, а главное из опыта самостоятельной активности. Глубины души как бы раскрываются для самосознания и тот, кто был для самого себя «Ваней», кто глядел на «себя» чужими глазами, в этой работе самосознания находит материал, притекающий изнутри. Наступает вторая стадия развития самосознания, которую Болдвин называет *субъективной*. Здесь происходит накопление в самосознании материала, поднимающегося из недр души, *дитя*



*находит самого себя*, открывает в «себе» интимный, никому чужому недоступный центр внутренней жизни. Здесь полагается новое отделение личности от окружающих людей: до сих пор оно хотя отделяло себя от других, но считало себя «таким же, как они». Это было не отделение своей личности, как отдельного *тела* (так часто, совершенно неправильно описывают этот процесс психологи, — дитя ведь никогда в эту пору не различает в себе «души» и

317

«тела»), — но отделение себя от *подобных* же живых существ. Во втором же периоде то *внешнее* трактование себя, которое характерно для проективной стадии, освещается *изнутри*, приобретает внутреннее содержание. Самосознание, как бы создает *двойной лик человека*: один, каким он выглядит для других (о чем дитя узнает из слов и действий окружающих людей) и другой, каким он выглядит для самого себя. Оба эти лика, оба эти рисунка *навсегда остаются в нашем опыте* и даже немислимы один без другого; жизнь наполняет их новым содержанием, меняет их смысл, но в нашем самосознании *всегда* на лицо оба рисунка, — каким мы выглядим для других, каким представляемся самим себе. Это *двойное* представление о самом себе является следствием того, что *личность никогда не создает себя вне социальной среды*, но всегда, в самых интимных, в самых задушевных своих движениях сознает себя в социальной среде, в силу чего на каждое наше внутреннее движение мы смотрим двойственно, судим о нем с чужой точки зрения и с точки зрения внутренней. Можно даже сказать, что соответственно тому, что проективная стадия предшествует субъективной, наше суждение о самих себе с *чужой* точки зрения выступает первым. Часто во многих своих внутренних движениях мы, взрослые, и то не поднимаемся над проективной самохарактеристикой. Мы всегда чрезвычайно болезненно считаемся с тем, как будет выглядеть наш поступок; боязнь насмешки, презрительного взгляда, небрежного отношения часто парализует лучшие и благороднейшие наши движения. Именно здесь-то и выступает в полном своем объеме *социальное давление*, к которому мы очень чувствительны, хотя и не отдаем себе отчета в этом. Наиболее ярким симптомом социального давления является та страшная острота, какой может достигать в нас *социальный стыд*. Мы боимся общественного осуждения и если бы даже тяжелый общественный приговор, осудивший нас, оказался ошибкой, что потом и вскрывалось бы перед всеми, — все равно эта тень навсегда ложится мраком в душе. Есть упреки, есть подозрения, есть даже слова, которые не выносит личность со стороны окружающей среды. Эта высокая чувствительность к оценкам со стороны окружающих людей показывает, что проективная форма самосознания никогда

не исчезает из души, но будучи первой во времени, она остается первой и по своему значению. Нужен длительный рост личности, нужна выдающаяся сила индивидуальности, чтобы сохранить уважение к самому себе в то время, как общество, поверив клевете, обрушивается на личность упреками и презрением. Немногие могут выдержать этот конфликт с социальной средой.

Личность может вырваться из цепких объятий социальной среды, имеющей такое страшное влияние на самооценку человека лишь одним путем — в сознании идеала, стоящего выше как личности, так и общества. Не говоря здесь о том, как возникает это представление об идеале<sup>4</sup>, скажем, что когда дитя возвышается до сознания идеала, то этим создается психическая опора в конфликте личности со средой, в конфликте двух течений в самосознании. Давление общества, непос-

--

<sup>4</sup> Попытку обрисовать происхождение его можно найти у Болдвина в его трудах, хотя она не безупречна.

318

редственно очень сильное и никогда не падающее очень низко, очень ослабляется однако тем, что над ним возвышается некоторая идеальная сфера, с которой теперь приходится больше всего считаться личности. Возникновение нравственности, как таковой, открывает для личности новый и плодотворный путь ее индивидуального созревания, укрепляя ее независимость. Чем чаще расходится среднее социальное суждение с этой идеальной сферой, тем легче личности противопоставлять себя социальной среде. В итоге часто личность не только не считается с социальной средой, но вступает с ней в напряженную борьбу. Однако не трудно заметить, что при этом в сознании личности создается образ идеальной социальной среды — и проективная самохарактеристика сохраняется в душе, только человек судит теперь о себе не по действительным к нему отношениям, а по отношениям воображаемой идеальной среды.

Здесь перед нами выступает во всем своем значении отмеченный уже факт освобождения личности при скрещивании в ней различных социальных кругов. Каждый социальный круг создает в нас свою особую проективную работу мысли. На службе я гляжу на себя глазами моих начальников, сотрудников и подчиненных, в церкви другой материал привлекается для самохарактеристики, вообще каждый социальный круг дает новый, свой материал для проективной самохарактеристики. Разумеется, никто не станет утешать себя, — если на службе глядят на него неодобрительно, — тем, что в другом обществе он играет большую роль и ценится высоко: одно не устраняет и не заменяет другого. Однако все же, когда в самосознании человека его самооценка на

основании отношений социальной среды слагается из *многообразного* материала, то в этом материале всегда найдутся данные, более или менее благоприятные для личности, чем все же ослабляется тяжесть неудач в другом направлении. Это открывает нам свободу в социальном ориентировании, освобождает от социального рабства, потому что мы не теряем к себе самоуважения, если в каком-либо одном социальном направлении мы потерпим крах. Если, например, я воображаю, что могу быть хорошим артистом, то самый жестокий провал в этом направлении, как бы ни был он мучителен, смягчается, если в другом направлении моя деятельность успешна. Чем к большему числу социальных кругов принадлежит личность, чем следовательно больше ее социальные связи, — тем свободнее становится личность от социального гнета. Конфликты с социальной средой разрешимы поэтому и в таком направлении, что мы можем просто уйти из той социальной среды, в которой нам тяжело. Но разумеется все это справедливо лишь отчасти. Порывать те социальные связи, с которыми мы срослись, которые окружали нас с детства, — нелегко. Мы должны, порывая те или иные социальные связи, чувствовать правду свою, — и это дается только в том случае, если в данном конфликте с нами вместе и правда идеала. Обращение к идеалу, возвышающемуся над средой и личностью, делает разрыв социальной связи подвигом и тем обращается на благо личности, морально ее укрепляет и возвышает. Но если я бросаю службу, на которой мне трудно работать вследствие того, что своей недобросовест-

319

ностью я вызываю осуждение, — то этот уход не усиливает личность, но расшатывает в сущности уважение к самому себе, так как личность не может опереться на идеал.

С того момента как самосознание личности приобретает внутреннюю, субъективную сторону и личность существует для самой себя в двух сторонах, в двух ликах, — это удвоение невольно переносится нами и на других людей. Мы приходим неизбежно к сознанию, что и в каждом человеке, кроме лика, открытого для всех, обращенного к социальной среде, есть еще внутренний лик, есть внутренняя жизнь, в которой выступает человек таким, каким он является для самого себя. Мы не можем мыслить эту внутреннюю жизнь других людей иначе, как по такому же типу, как мы мыслим свою собственную внутреннюю жизнь. В этой стадии обогащается и наше самосознание, потому что социальная среда слагается не просто из живых существ, но мы сознаем в них и внутреннюю сторону, так сказать *вне социальную сторону их личности*. Каждый человек в наших глазах слагается из двух различных сторон — социальной и внесоциальной, открытой для всех и интимной, открытой

только для самой личности. Только с этого времени наше понимание социальной среды достигает полноты, наше самосознание приобретает законченную форму. Конечно, мы не знаем или слабо знаем внесоциальную жизнь каждой личности, — но мы неизбежно представляем ее себе *по типу* нашей внутренней, внесоциальной жизни. Если в первой проективной стадии личность судит о себе на основании того, как к нему относится среда, то в этой третьей стадии (которую Болдвин называет *эйективной*) мы судим о среде, о людях, ее составляющих на основании своей внутренней жизни. Наши «эйекты», — т. е. образы той внутренней жизни, которую мы приписываем людям («вкладываем» в них), могут быть и неудачны, — тогда поведение этих людей расходится с тем, что мы предполагаем у них «внутри». Взаимодействие с людьми, общение с ними вносит свои поправки в наши «эйекты», в наше понимание чужой душевной жизни. Таким образом *правильность нашего понимания других людей зависит только от богатства нашего социального опыта*; наоборот, чем ограниченнее наш социальный опыт, тем неправильнее и фантастичнее будет наше представление о чужой внутренней жизни. Как справедливо отметил знакомый уже нам социолог Зиммель, наше отношение к людям зависит не столько от понимания социальной стороны этих людей, *сколько от понимания их внесоциальной стороны*. Нечего удивляться, что ошибочное понимание последней создает не только почву для недоразумений, но создает и настоящие столкновения людей. Уже в семье большинство конфликтов определяется взаимным непониманием, — тем более это надо сказать о широкой социальной жизни. Истинная солидарность всегда будет тормозиться взаимным непониманием, — но взаимное понимание вообще не может быть добыто ни путем образования, ни путем размышлений; только живой социальный опыт, его богатство и многообразие делают нас так сказать социально зрячими, способными к правильному социальному ориентированию.

Мы познакомились с ростом индивидуального сознания и видим,

320

что оно развивается лишь при взаимодействии с социальной средой. Человек никогда не мог бы подняться до отчетливого самосознания, будучи одинок, — потому что представление о самом себе, составляемое на основании внутренних переживаний, предполагает всегда представление о самом себе, как оно слагается из отношений к нам других людей, из их оценок. Социальная среда является необходимым фактором в развитии индивидуального самосознания; подобно тому, как вся активность личности имеет двойственный характер, то развивая личность, то приспособлявая ее к социальной среде, подобно этому наше самосознание слагается из двойного материала.

Личность двойственна в своем самопонимании, она двойственна в своей активности; она служит себе лишь постольку, поскольку служит социальной среде, она понимает себя постольку, поскольку понимает живую социальную среду.

Таковы данные социальной психологии и психологии детства, равно как и психологии взрослого человека. Социальная жизнь не есть нечто *добавочное* к индивидуальной жизни, — она есть *слагаемое* в цельной жизни личности. Личность образуется при неисследимом сплетении индивидуального и социального в ней, — и ни один элемент никогда в ней не отсутствует. Это не значит, что во всякой личности мы находим нормальное соотношение этих сторон, но во всяком случае в каждой личности обе стороны входят неизбежно. Перевес, преобладание одной стороны над другой, подавление одной другой ведет к *изломам* в личности, является источником «худосочия» морального, ведет к недоразвитию личности, равным образом болезненно отзывается и на социальной среде. Остановимся несколько на этом пункте: нам станет здесь ясным возникновение в каждой социальной организации тех четырех групп, о которых мы говорили выше.

При нормальном развитии личности, при нормальном развитии ее индивидуальной и социальной стороны мы имеем первую группу истинно социальную. Такие люди живо интересуются социальной жизнью, находят в социальной деятельности необходимое питание для себя (для социальной стороны своего существа), двигают социальную жизнь вперед и тем сами идут вперед. Впрочем, такие натуры могут силой обстоятельств очутиться и в 4-й группе (антисоциальной), — поскольку в данной социальной среде, застывшей, окаменевшей или нездоровой и узкой, трудно ужиться здоровому и морально крепкому человеку. Он вступает в борьбу со средой именно потому, что сам является здоровым и сильным человеком. Иногда такие люди попадают временно и случайно в антисоциальную группу — просто в силу закона контраста, которой играет вообще огромную роль в социальной динамике.

Но надо отметить, что в первую группу (истинно социальную) не всегда попадают люди здорового и нормального уклада. В нем часто встречаются натуры, у которых социальная активность развилась на счет индивидуальной, у которых их индивидуальность подавлена и не развилась. К таким, например, принадлежат те, кого с такой художественностью описал известный наш педагог *Лесгафт* под названием *мяг-*

1 Психология детства

321

*ко забитых людей*<sup>5</sup>). Это люди, которые с детства были подавлены, не могли развить свою личность, потому что их родители, окружив их ласковой заботой,

делали для них все, не оставляли их личной инициативе никакого простора, предупреждая их желания.

Мягкая атмосфера любви, окружающая их с детства, не давала места протесту; за них думали, за них заботились родители, — и от детей требовалось только постоянное исполнение того, что предлагалось родителями. При таком воспитании развивается социальный полюс в личности ребенка, развиваются навыки к приспособлению, послушанию и смирению. Всякое личное желание пугливо прячется вглубь души, — дитя не умеет сильно желать. Ему хорошо только тогда, когда им кто-то командует.

При всей социальной ценности таких натур они все же являются недоразвившимися. Они являются очень благодарным социальным материалом, незаменимыми исполнителями своих обязанностей, но для общества они были бы вдвое дороже, если бы рядом с их прекрасными навыками к социальной активности и их индивидуальная сила была велика. В случаях отклонения общества с правильного пути, такие натуры не в состоянии противопоставить обществу силу морального убеждения.

Эти дряблые натуры социально удобны, но не ими красится, не ими движется вперед общество. Социальная активность, поглощающая личность, лишь там имеет творческий характер, где она является вольной жертвой личности, свободным подвигом ее. Там же, где личность не доразвилась, где в ней слабо пульсирует ее индивидуальный полюс, — там социальная активность неизбежно лишена силы и творчества.

Если подавление личности ребенка в семье вызывает протест в детской душе, то большей частью это наполняет в ней озлобление. Лес-гафт называет такие натуры — злобно забитыми. Когда они созревают — вся заглушённая личная жизнь вспыхивает с огромным напряжением, и им хочется не служить обществу, а мешать, разрушать его. Именно это и подготавливает антисоциальные склонности в людях: разрушительные тенденции часто являются отзвуком того озлобления, которое было вызвано подавлением личности. Нередко на этой именно почве возникают преступные склонности. Подавление индивидуальной стороны в личности приносит обществу сравнительно малую пользу в мягко забитых натурах, но оно, как видим, оказывается положительно опасным в злобно забитых натурах. Дитя должно не только приспособляться, повиноваться, исполнять чужие желания; оно нуждается и в том, чтобы жить «для себя», давать простор своим желаниям, осуществлять свои замыслы. В мягко забитых натурах несмотря на ласковое к ним отношение, развивается очень низкая самооценка, что несомненно является результатом того, что с голосом ребенка, его желаниями и замыслами родители не считаются. У злобно забитых натур наоборот развивается

неправильная эйективация: они приписывают другим людям злые чувства, не верят добрым порывам, сомневаются в чужой ис-

--

<sup>5</sup> См. его книгу: Семейное воспитание ребенка. Ч. I. (Школьные типы).

322

кренности. Неправильное воспитание уродует личность и в ее самосознании и в ее активности. Сколько глубоких трагедий вырастает на этой почве!

Но к таким же печальным результатам ведет и другая крайность — одностороннее развитие индивидуальной стороны в личности засчет социальной. Воспитывая детей в узкой среде и лишая их всяких социальных навыков, воспитывают эгоистов, погруженных в себя и социально инертных. Такие люди часто достигают огромной индивидуальной высоты, но в них всегда имеется дефект, от которого страдает не только общество, но и они сами. Они выходят социально равнодушными, социально тупыми, их мало трогает чужое горе, их не веселит чужая радость. Погруженные в себя они не знают высокой радости социального слияния; в своей равнодушии по социальной жизни они лишаются могучего и здорового источника духовной жизни. В конце концов их личность хиреет, замкнутая в самой себе; в минуты душевных потрясений, ударов судьбы они не могут опереться на друзей, потому что их не имеют; в старости они чувствуют себя заброшенными, никому ненужными, потому что они никого не могли привязать к себе. Равным образом тяготится такими людьми и общество: именно социальная инертность является причиной слабого социального прогресса, источником вялости социального организма. Обществу нужны люди социально активные, и оно видит в социальной инертности порок и грех. Так одностороннее погружение личности в самое себя обеспложивает ее, лишает ее многих радостей, подготавливает унылое и скучное одиночество, сознание своей ненужности обществу. При резком развитии индивидуального полюса, когда отсутствуют или недоразвиваются моральные чувства, эгоист превращается в преступника, который пользуется общественными отношениями для личных целей. Такие натуры образуют третью (псевдо-социальную) группу, прямое зло и язву в социальном организме.

Обнаженный, циничский эгоизм, презрение к морали, ироническое использование всех лучших движений человеческой души в свою пользу ведет часто к тому, что такие натуры надевают на себя маску общественных деятелей, — но вся их работа, в основе которой лежит стремление к личной цели, более разрушает, чем создает. Если социально инертные люди, делающие себя центром среды, имеют о себе преувеличенное мнение и в силу этого часто думают, что окружающие их не понимают, — то преступные эгоисты наоборот

имеют совершенно превратное представление об окружающих людях, считают их всех скрытыми эгоистами, подозревают во всех лицемерие и ханжество. Извращения в самосознании являются прямым следствием извращения в активности... Но так как оба типа с односторонним развитием индивидуальной, эгоистической активности в общем все же более служат личности, чем описанные выше два типа, то нечего удивляться, что они составляют численное большинство в обществе. Но с другой стороны нечего удивляться и тому, что современное общество раздражается социальными противоречиями, что оно так далеко от истинной солидарности, что в нем нет правильных отношений между личностью

323

и социальным целым. Общественность не есть нечто навязанное нам тяжкими условиями жизни, — она есть нормальная стихия, в которой впервые развивается и расцветает личность. Но сама по себе наша общественность во многом еще неупорядоченна и неорганизованна. Социальный идеал еще слишком далек, — хотя в осуществлении его заинтересованы были люди всегда. Естественная социальность человеческого существа создает *возможность* социального прогресса, но не *делает его необходимым*. Социальная сторона выражена, как мы видели, очень глубоко в человеке, но жизнь редко развивает в идеальном равновесии социальную и индивидуальную сторону личности. Жизнь всегда выдвигает некоторое число социально активных личностей, благодаря которым не распадаются социальные связи, медленно, но неизменно движется социальный прогресс. Но та же жизнь выдвигает социально инертных людей, выдвигает холодных эгоистов, — и главное выдвигает их всегда в большем числе, чем первых. Никогда опасность для общества этих социально негодных натур не становится столь острой, как при демократизации общественного строя, когда в руки именно большинства отдается судьба народа! Вот почему демократизация общественности, как ни соответствует она требованиям социальной справедливости, может оказаться опасной, если естественный порядок не будет дополнен реформой воспитания. Раз массы призываются к социальной активности, то они должны быть подняты до этой активности. Вопросы социального воспитания становятся одними из самых важных в новом строе. Недаром политический мыслитель древности противопоставил демократии (господству *народа*) — *охлократию* (господство *черни*). Социальное воспитание имеет для себя основу в социальной стихии, но оно должно исправить грехи жизни, поднять социальные силы там, где они не доразвиваются, выпрямить личность там, где она подавляется.

**ГЛАВА III.**



## **Пути и средства социального воспитания.**

Подводя итог тому, что было сказано в предыдущей главе, мы можем утверждать, что в душе ребенка всегда имеются социальные силы, которые связывают его самосознание, его активность с социальной средой. Эта естественная социальность составляет, однако, хотя и неустранимую и глубокую, но всего лишь одну сторону личности, в которой есть кроме того и чисто индивидуальная сторона. Нормальное созревание личности предполагает нормальное развитие обеих основных сил души ребенка.

Чтобы установить правильные пути социального воспитания, нужно уяснить себе, что существуют общие условия развития личности, вне которых не может успешно развиваться ни одна из ее сторон. Личность есть живое, целостное единство, поэтому прежде, чем говорить о путях социального воспитания нужно выяснить общие условия созревания личности.

Общая задача воспитания может быть формулирована, как содействие развитию активности в ребенке. Зрелый человек должен прежде всего быть активным, должен быть деятельным, — не предвещая вопроса о том, в чем должна состоять эта деятельность. Но развитие активности отнюдь не следует понимать, как развитие воли: этого смещения понятий надо тщательно избегать. Мы говорили уже о том, что активность может быть как волевой, так и эмоциональной. «Воля» обнимает собой такую регуляцию нашей активности, при которой сознание цели предвораляет нашу деятельность; при эмоциональной регуляции активности выступает не сознание цели, а определенное эмоциональное переживание. Волевая активность требует от нас «усилия», наоборот эмоциональная активность поддерживается потоком чувства и в зависимости от силы последнего может достигать необычайного напряжения. При высоком воодушевлении, при энтузиазме мы решительно не «замечаем» усталости и можем работать почти без остановок. Наоборот ресурсы воли всегда ограничены; один психолог, принадлежащий к тонким знатокам человеческой души, высказал правдоподобную мысль, что вся задача волевой регуляции заключается только в том, чтобы вызвать к жизни и наладить эмоциональную регуляцию.

К сожалению и теоретики педагоги, и практики часто думают, что развитие активности сводится именно к развитию воли. Как ни важен волевой регулятор активности, но он никогда не может заменить эмо-

ционального регулятора (что верно, впрочем, и обратно), — и принимая во внимание то место, какое занимает воля в системе психических сил, мы

должны сказать, что развитие воли никак не может стоять на первом месте. Жизнь и без того подавляет свободу эмоционального развития личности; оттого так редко и встречается у нас творческая инициатива, творческая активность. Тайна активности лежит в свободе и развитии эмоциональной жизни, — ничто так не отзывается на эмоциональной сфере, как замыкание ее в узкие границы. Одностороннее развитие ума, преимущественное развитие волевой сферы ведут к торжеству рассудочности, к иссушению, измельчанию активности, к торжеству шаблона и рутины.

Таким образом правильно понятая задача воспитания заключается в поднятии активности путем освобождения и развития эмоциональной жизни. Только на основе умелого эмоционального воспитания развитие воли и развитие ума не нарушают равновесия психических сил личности и не ведут к односторонности. Все огромное значение умственного развития может быть сведено ни к чему, если в личности ослаблена эмоциональная жизнь; общая инертность, общий индифферентизм, «безочарование», как говорил Гоголь, делают бесплодным, психически лишним умственный расцвет. Но если умственная жизнь одушевляется живыми чувствами, если эмоциональная сфера богата, упруга и свободна в своих проявлениях, она зажигает в личности, в ее умственной деятельности такой огонь воодушевления, придает такой глубокий и творческий смысл умственной деятельности!

Правильная постановка социального воспитания должна считаться с этими общими условиями педагогической работы. Нельзя думать, что мы подготовим человека к социальной работе, подготовим его к широкому сотрудничеству с людьми и воодушевим его духом солидарности, если мы сосредоточимся (как это к сожалению часто думают) на развитии ума, на сообщении сведений, расширяющих социальные горизонты в детях. Все это крайне важно, имеет огромное значение для социального прогресса, но при том лишь условия, если в личности есть интерес и любовь к социальному общению, есть живое стремление к солидарности. Лишь для тех, кто всем существом стремится к социальной активности, а не выполняет сухо и безжизненно свои социальные обязанности, — действительно важно и полезно обогащение социальными знаниями. К социальному творчеству мы становимся способны лишь в том случае, если мы сознаем ценность социального общения, всем существом стремимся к нему; лишь на основе живого и полного настоящим воодушевлением социального опыта возможно социальное творчество. И тогда нам, конечно, нужно знать, нужно глубоко понимать социальный строй, нужны социальные знания. Нужно определенно и прямо сказать, что в области социального воспитания интеллектуализм, одностороннее развитие ума ничего само по себе дать не может. Центр тяжести в социальном воспитании (как и в

воспитании индивидуальной стороны личности) должен лежать в развитии активности.

Но здесь дело идет не о простом сообщении социальных навыков

326

(хотя именно в этой области они имеют исключительное значение), не о дрессировке воли в определенном направлении, а прежде всего о развитии всей гаммы социальных чувств, об общем подъеме эмоциональной жизни. Сообщите какие угодно социальные навыки натуре социально инертной и вы в лучшем случае добьетесь того, что такие натуры механически, бездушно будут исполнять привитые им правила социального поведения. Ценность такого механического, внешнего поведения чрезвычайно ничтожна именно в области социальных отношений, где люди имеют дело друг с другом, не с вещами, а с людьми. Социальная инертность может быть преодолена только изнутри — путем подъема социальных чувств. В живом интересе к социальному общению может быть найден неисчерпаемый источник социальной активности; и развитие воли и развитие интеллекта нужны, крайне важны, но лишь в том случае, если они имеют над собой живое и свободное развитие социальных чувств.

Первостепенное значение эмоционального развития в социальном воспитании станет нам еще яснее, если мы вспомним, что социальное общение впервые создается именно на основе эмоционального сближения. Эмоциональная отзывчивость есть основное условие всякого социального обмена; эмоциональная тупость, психическая замкнутость в себе, равнодушие к людям все это понижает значение социального общения. О каком же социальном воспитании может идти речь, если не вспахана та почва, на которой могут взойти семена идей солидарности! Первая и основная задача социального воспитания заключается поэтому в широком развитии эмоциональной отзывчивости, в преодолении эмоциональной замкнутости: лишь на основе такого эмоционального преобразования личность может преодолеть социальную инертность и равнодушие к людям. Расширение умственной жизни, сообщение социальных знаний и социальных навыков могут иметь серьезное значение, могут быть продуктивными только в этом случае.

Что однако находим мы в современном воспитании? Нельзя, конечно, отрицать, что и оно воспитывает социально; так, самая суровая внешняя дисциплина, как это много раз отмечали, при всех своих недостатках ведет к некоторым социальным навыкам, приучает к повиновению, закаляет характер. Но это только доказывает, что воспитание по самой своей организации является

социальным, что школа, даже принципиально отвергающая идею социального воспитания, все-таки включает в себя его. Здесь становится особенно ясным, что правильная постановка социального воспитания совпадает вообще с правильной постановкой всего педагогического дела. Раз социальное воспитание неустранимо, то речь может идти лишь о том, как поставить его на должную высоту.

Но участие современной школы в развитии социальных навыков было бы освещено более, чем односторонне, если бы мы остановились только на упомянутом выше факте. Современный строй школы, оказывая небольшое положительное влияние на рост социальности в детях, вместе с тем оказывает огромное отрицательное влияние в этом направлении. Антисоциальная работа школы выступает в современном

327

педагогическом сознании тем яснее, чем ближе это сознание подходит к вопросам социального воспитания. На первом месте здесь следует поставить тот факт, что социальные стремления и порывы детей загоняются школой в подполье. Школа наша не только не развивает стремления к сближению, но она до последнего времени преследовала всякие попытки детей к социальному сотрудничеству; всякие кружки, общества карались очень строго. Давно ли еще процветали в школах тайные собрания, тайные кружки? Давно ли дети тайно, с чрезвычайным трудом могли издавать свой детский журнал — этот плод социального сближения их? Правда, в последнее время, особенно в больших городах повеяло большой свободой; заговорили даже о клубах для детей. Но все это не смягчает основного греха нашей школы, что она игнорировала социальные влечения и запросы детей и часто угоняла их в подполье. Естественное стремление подростков к организации («главное стремление подростков, — замечает один знаток психологии юного возраста, — заключается в том, чтобы научиться быть взрослыми» — отсюда их стремление «быть, как взрослые») неизбежно создавало хотя и привлекательную, но все же вредную для нормального развития атмосферу тайны, подполья. С другой стороны современная школа построена так, что она противопоставляет одно дитя другому. С совершенной неизбежностью у детей возникают такие антисоциальные чувства, как соревнование, зависть, тщеславие. Система наград и наказаний указывает на то, что наша школа, согласно старому римскому принципу, умеет управлять, лишь разделяя и противопоставляя одних другим (*divide et impera!*). Один острый критик современной школы справедливо отмечает, что современный «школьник» так же отличается от естественного

«мальчика», «как барабан от скрипки». Вот картина, рисуемая этим педагогом. «Школьник, — говорит он, — есть в высшей степени специализированный продукт курьезной и совершенно неестественной среды. Просиживая бесконечные часы в неестественно скорченной позе, принуждаемый к молчанию, если он вздумает заговорить, получая указания, что он должен и чего не должен делать почти в каждом житейском положении, постепенно низводимый на уровень простой машины — он вступает в какой-то искусственный мир, со всеми своими товарищами, подвергающимися такому же обращению. Если он не стал вполне машиной, то будет более или менее возмущаться и устраивать подвохи и заговоры против системы, — но лишь поскольку это касается его... Школьная жизнь навязывает бездействие, за которым следует противодействие; и противодействие есть душа школьника». Никто не будет оспаривать справедливости этих замечаний, ярко рисующих антисоциальное влияние школы. Вместо того, чтобы стать духовной средой, сближающей детей на почве интеллектуального обмена, она укрепляет дурной эгоизм, противопоставляя одних другим, усиливая антисоциальные чувства. Должно впрочем отметить, что школа в этом отношении идет вслед за современной семьей, в которой очень часто дети развиваются в антисоциальном направлении. Не говорю о том, что социальное выделение семьи, житейская борьба за существование, житейский эгоизм дают очень мало материала для развития идеалов

328

солидарности. Но и в пределах самой семьи очень часто мы видим не сотрудничество, а простое сожительство с целой массой мелких раздоров, глубоких расхождений, неуживчивости, неуступчивости и т. д. Получая материал, уже во многом испорченный в отношении социальных переживаний, школа не борется с корнями антисоциальности в душе ребенка (хотя, как мы увидим, она имеет полную возможность для этого), но еще усиливает и развивает антисоциальные чувства. Полным лицемерием, безнадежным непониманием дела следует поэтому считать попытки внести в современную школу, не реформируя всего ее строя, предметы, расширяющие сведения детей по социальным вопросам. Какую социальную продуктивность могут обнаружить те, в ком развивали лишь антисоциальные навыки? Если несмотря на дружное содействие семьи и школы в антисоциальной их работе всегда в обществе имеется хотя и небольшой, но истинно социальный класс людей, — то это объясняется тем, что социальные силы занимают слишком большое место в душе человека. Было бы правильнее говорить, что современная школа

воспитывает не антисоциальные навыки, но что она воспитывает дурную социальность. Соревнование, зависть, тщеславие и т. п., это тоже социальные чувства, имеющие свой корень, свой смысл лишь в социальной среде, — но эти чувства не сближают, а раздвигают людей. Грех современной семьи и современной школы в том, что они не считаются с социальной стороной в личности ребенка, игнорируют ее, а часто и подавляют и развращают, порой сознательно (вспомним педагогическую систему иезуитов) опираются на дурные социальные чувства,— вообще развивают дурную социальность.

Я хотел бы в связи с указанным отметить еще и то, что современная школа грешит вообще односторонним интеллектуализмом, т. е. как-то искусственно развивает ум, совершенно однако не развивая общей активности и даже подавляя проявления ее. В этом лежит разгадка одного из наиболее грустных «парадоксов» современной школы: сосредоточивая все свои силы на развитии ума, она не только не добивается своих целей, не только не дисциплинирует ума и не развивает его, но часто даже притупляет и приостанавливает его естественное развитие. Дело в том, что умственная жизнь, есть форма психической активности; нельзя поэтому думать, что заглушая проявления активности и наполняя ум различными знаниями можно, таким образом, подготовить к умственному творчеству. Современная школа должна быть построена на иных началах — она должна стремиться к развитию активности во всех ее видах, — и только на этой основе ее работа над развитием ума будет продуктивной. Но в области активности (напоминаю, что понятие активности не совпадает с понятием воли) имеет огромное значение эмоциональная сфера; лишь открывая простор последней, лишь питая те корни, от которых растет в личности ее активность, можно надеяться на развитие последней. Согласно законам эмоциональной сферы телесное и психическое выражение эмоций не могут заменить друг друга; поэтому свобода эмоционального развития требует свободы телесных движений, равно как и свободы в творчестве. Поскольку эмо-

329

циональная сфера является основой социального сближения, постольку развитие эмоциональной жизни требует свободы и простора в развитии социальных связей ребенка. Реформа школы (и это мы видим в современных педагогических исканиях) подходит вплотную к тем же задачам социального воспитания, которые мы выдвигали, исходя из других оснований.

Для того, чтобы отдать себе отчет в пугах и средствах социального воспитания, как они намечаются в современных педагогических исканиях, мы сделаем наш

обзор в соответствии со ступенями педагогической организации. Мы остановимся на том, какую роль в социальном воспитании должны играть и как должны ее выполнять: семья, дошкольные организации (детские сады и пр.), школы и наконец внешкольная работа с детьми.

Дитя находит себя впервые в семье, которая окружает его в ранние годы тесной социальной оболочкой. Среди родных лиц, обычно связанных между собой взаимной симпатией, растет дитя, — и уже в эту пору социальные запросы ребенка очень велики. Социальное общение имеет, можно сказать, главное значение в эту пору усвоения традиции. Дитя в семье учится речи, приобретает первый социальный опыт, учится социальному ориентированию. Эта роль семьи, которую она играет, не прилагая для этого почти никаких усилий, огромна, — и именно за это мы всегда будем видеть в семье идеал социального сближения, всегда будем называть потом самых лучших своих друзей — «родными». Естественная социальность семьи ведет к тому, что в ней разворачиваются первые социальные замыслы ребенка, приобретается вкус к социальному сближению, формируется общая социальная способность — способность к социальному обмену. Но семья, если она хорошо построена, может иметь и более глубокое значение в социальном созревании ребенка. Всякая семья есть не просто сожительство, но почти всегда сотрудничество; семья представляет как бы простейший элемент общества, она живет замкнутой хозяйственной жизнью, имеет свое отдельное жилище и т. д. Все это при нормальных условиях ведет к тесному сотрудничеству членов семьи; на почве этой общей жизни, на основе деловой помощи друг другу вырастает забота друг о друге, умение считаться с особенностями каждого члена семьи, взаимная уступчивость, — развивается дух солидарности в его первой и вместе с тем влиятельнейшей форме. Там, где семья подымается до такой высоты, привязанность членов семьи друг к другу со временем не только не ослабевает, а наоборот возрастает. Всякая радость одного члена семьи празднуется всей семьей; не существует никаких непреходимых перегородок между отдельными членами семьи, но есть одна общая жизнь, не подавляющая никого, но подымающая тон личной жизни и усиливающая ее активность. Социальная сила семьи кроется в духе солидарности, во взаимной помощи друг другу; крепость социальной связи поддерживается постоянно общей жизнью, общей работой, подлинным сотрудничеством. Не сентиментальное единокорие, но сближение в активности, общие заботы и думы, общее горе и радости, общий

труд, общая жизнь, совместная активность, вот что поддерживает свежесть и силу семейных социальных связей. Нормальная семья является поэтому незаменимым органом социального воспитания, потому что к тесному социальному сотрудничеству присоединяется здесь естественное чувство родственной близости, известная органическая связь членов семьи. Нормальная семья может и не задаваться педагогическими задачами, — она все равно воспитывает самым строем своим, взаимностью социальных связей. Родители возвышаются над детьми своим авторитетом, но они же приближаются к детям в нежной любви к ним. Почти все социальные чувства находят для себя материал в семейных отношениях. Вот отчего идеал семьи кажется высшим социальным идеалом, вот отчего у нас нет ничего выше мечты о братстве: из семей, из семейных отношений струится в душу нашу наиболее полный, наиболее яркий свет социальности. Даже отношения к Вседержителю — Богу мы мыслим по аналогии с семейными отношениями и называем Бога — Отцом. К сожалению, современная семья переживает глубокий кризис, обусловленный целым рядом причин. Рост индивидуальности, ведущий к повышенным запросам личности, часто не находит себе удовлетворения в семье; муж и жена часто образуют семью лишь внешне, а духовно остаются чуждыми друг другу. В семье нет эмоционального единства, нет эмоциональной близости, — т. е. нет почвы для настоящего социального общения. Семья превращается в сожительство, в физическое соседство. Люди ведут одинаковую, а не одну жизнь, пульс семейственности, внутренней теплоты и близости почти совершенно не слышится. Большей частью в современных семьях чувствуется глубокий надлом, трагическое расхождение, в силу чего сожительство становится часто мучительным. Почва для ссор, взаимного непонимания, для взаимных обвинений всегда готова, от всякого пустяка может загореться настоящая сцена. Взаимных обид становится больше, чем услуг, горечи больше, чем радости. Друг другу надоедают, тяготятся обществом другого, при первом удобном случае уходят к другим, легко увлекаются кем-нибудь на стороне, а то и просто бросают семью. Развал семьи спускается все ниже и ниже в здоровые слои народа и грозит стать всенародным бедствием.

Что выносят дети из такой семьи? Их социальные переживания отравлены ядом раньше, чем они успели познать ценность социальной близости; они не знают настоящего сотрудничества, одушевленного взаимной симпатией. Семья питает их социальные запросы слабо и усиливает неопределенное стремление к какой-то иной социальной обстановке. Бегство из семьи становится всеобщим явлением. Когда дитя поступает в школу, большей частью оно больше всего питается новой социальной средой, живым социальным общением, которого



ему не хватало в семье. Справедливо говорит один современный автор о том жутком сиротстве, которое являются уделом многих детей, живущих в семье. Такое положение вещей наносит самый серьезный удар социальным силам личности и становится угрожающим для общества. Все, кто

331

думает об оздоровлении общества, о социальном прогрессе, неизменно приходят к мысли, что «нравственное оздоровление должно начаться снизу — с забот о силе и чистоте семейной общности». Семья может выполнить свою великую роль в социальном воспитании детей только в том случае, если она внутренне оздоровится, если она осуществит в себе внутреннее единство. Конечно, чрезвычайно полезны внешние приемы социального воспитания — приучение ребенка к сотрудничеству с другими и для других, развитие у него социальных навыков, — но все это так ничтожно, так мало в сравнении с тем, что может дать семья! Именно семье принадлежит решающая роль в выработке и развитии социальной отзывчивости, почти всегда эмоциональная тупость, эмоциональная замкнутость являются свидетелями того, что в детские годы душа ребенка не могла раскрыться навстречу лучам социальности, что она сжималась и морщилась в холодной атмосфере взаимного равнодушия, враждебности, чисто внешних отношений, царивших в семье.

Некоторые мыслители предлагали полное устранение семейного воспитания; Фихте, например, думал, что вплоть до оздоровления семьи (чего в большом масштабе можно ожидать лишь при реорганизации современного социального строя) семейное воспитание должно быть заменено общественным. Но это глубокая ошибка, которой не может разделить ни один педагог, прикасавшийся к детям. Семья решительно незаменима. Ничто не может заменить той единственности и неповторимости взаимной любви, которая может иметь место лишь в семье. Общая жизнь, общие заботы и затруднения — и все это на протяжении многих лет; живое единство семьи с ее родственными связями поддерживающими, как бы обвивающими каждую семью; свои семейные традиции, свои воспоминания, — все это может быть только в семье! И странно — самая дурная семья, оставляющая много ран в душе ребенка, во многих отношениях несоизмеримо лучше самой прекрасной, но не семейной воспитательной среды. Семья решительно незаменима!

Справедливо сказал когда-то Толстой, что всякое воспитание должно начаться с самовоспитания. Семья не может выполнить своей огромной, ответственной роли в социальном воспитании, если она сама не подыметесь на ту высоту, на какой должна находиться. Каким чахлым, бесплодным, вырастает среди нас

чувство человеколюбия, даже если родители «упражняют» это чувство у детей различными способами, — раз их собственная жизнь, их собственная деятельность чужда человеколюбию. И каким свежим, творческим, энергическим чувством вырастает оно там, где жизнь действительно полна им! Странно рассчитывать, чтобы среди пустыни могло вырасти растение, — так же странно рассчитывать, что на сухой почве современной семьи, стоящей столь низко в отношении социальности, могут развиваться сильные социальные чувства. Нельзя не отметить впрочем одного чудесного факта. Среди сухих, равнодушных людей, среди узких эгоистов, среди преступных и социально инертных людей часто — в силу чудесного действия закона контраста — вырастают дети с такими глубокими со-

332

циальными запросами, с такой чуткостью и отзывчивостью! Но можно ли на этом строить свои расчеты?

Все, что может сделать социальное воспитание в его дальнейших стадиях, никогда не может возместить того, чего не дала ребенку семья. Пусть же помнят об этом те, кто входит в семейную жизнь, пусть помнят они о той ответственности, какая на них падает в созревании их детей. Забота о детях, любовь к ним требуют не только «мира и согласия» среди родителей, но они требуют живой и одушевленной социальной близости, потому что на бесплодной почве взаимного равнодушия ничего не может вырасти.

В связи с кризисом современной семьи возлагают очень большие надежды на широкую организацию дошкольных учреждений. Мы уже говорили о том, что семья — в том основном, что она дает ребенку — не может быть ничем заменена; но это конечно не умаляет значения дошкольных учреждений. Даже нормальные семьи при современных экономических условиях требуют своего восполнения в дневных приютах, очагах, детских садах и т. д. Как дополнение к себе, дошкольные учреждения стоят очень высоко, не будучи однако в состоянии совершенно заменить ее.

Современные дошкольные учреждения — это самое радостное, самое плодотворное и живое явление в системе народного образования. Отсюда льется свет в современной педагогике, отсюда идут ее лучшие идеи. Перестройка всей школьной системы в духе принципов дошкольного воспитания — это лучшее, к чему можно стремиться. Незабвенный Фребель, во многом, впрочем, непонятый в свое время, положил начало здоровому и плодотворному направлению в дошкольном деле, — и в настоящее время дошкольное дело распространилось всюду. Много нового и ценного дала

Америка в этом деле, на весь свет прославилась своей системой итальянская женщина — врач Монтессори, — у нас в России дошкольное дело тоже стоит довольно недурно, хотя о нем, к сожалению, мало знают. Но зайдите когда-нибудь в хороший детский сад, и вы увидите картину, которую никогда нельзя забыть. Вы увидите веселых, жизнерадостных детей, свободных в своей активности, с живым увлечением участвующих во всех занятиях. В лучших детских садах вводится постепенно трудовой принцип; дети по очереди участвуют во всей работе в дошкольном учреждении, — и это трудовое сотрудничество, осмысленное живыми указаниями руководительниц, имеет огромное значение в социальном воспитании. Особенную ценность имеют летние трудовые колонии — они имеют огромное воспитательное значение в жизни детей именно в отношении социального воспитания. Уже одно вступление в дошкольное учреждение приносит с собой возбуждение всех социальных сил ребенка. При умелом же ведении дошкольных учреждений они прививают не только социальные навыки, но главное — усваивают вкус к социальной близости, к сотрудничеству. Не словом, не в форме идей, — а живыми, незабываемыми воспоминаниями социальной активности, они вносят в душу ребенку свой дар. Не стесненные программой, дошкольные учреждения (в противоположность школе) построены на принципе свободной активности

333

ребенка; в этом тайна их влияния, тайна их педагогических достижений.

Я придаю огромное значение дошкольным учреждениям в организации социального воспитания. Нужно только, чтобы это дело, имеющее огромное, можно сказать, неопределимое значение как раз в деревне, велось лицами, получившими хорошую подготовку. Часто думают, что достаточно любви к детям, чтобы хорошо вести их. Нечего и говорить, что это глубокое заблуждение, чем меньше дитя, тем больше оно требует к себе внимания, тем выше те требования, которые следует предъявлять к воспитателю. Случайная даже ошибка в отношении малого дитяти может нанести непоправимый вред ему. Но если подготовленные лица берутся за дошкольные учреждения, — то обычно они без особого труда добиваются хорошей постановки своего дела. В России есть немало энтузиастов дошкольного дела, — но все-таки их немного сравнительно с нашей необъятной родиной! В последнее время очень усилились в обществе запросы на подготовленных руководительниц дошкольного дела. Отдельные семьи организуются, чтобы сообща пригласить опытную фребеличку; земство, города, даже сельские общества организуют очаги, ясли. Война создала острую нужду в целом ряде учреждений для детей

дошкольного возраста. К сожалению, надо отметить, что наша молодежь стремится, главным образом, к общему образованию. Женские курсы, коммерческие институты переполнены, переобременены слушателями и слушательницами, — а педагогические институты с дошкольными отделениями (в Петрограде, Киеве, Москве) едва влечат свое существование благодаря малым поступлениям. Надо однако надеяться, что в новых условиях русской жизни наступят лучшие условия и для дошкольного дела. Возникновение особого министерства государственного призрения обещает нам движение в этом направлении.

Дошкольные учреждения могут сыграть в организации социального воспитания огромную роль. Тип этих учреждений в основном уже сложился, — здесь необходимо только повсеместное распространение этих учреждений. Но должно сейчас же добавить: все будет вся работа дошкольных учреждений, если строй школы останется прежним. Все, что приобретут дети в дошкольных учреждениях, может быть уничтожено школой (как это теперь и наблюдается). Школа наша должна приблизиться и в своем строе и в своих руководителях к той широте, к тому простору в выявлении активности у детей, какая имеет место в дошкольных учреждениях.

Неудовлетворительность современной школы не возбуждает споров, но по вопросу о том, в каком направлении школа должна быть реформирована, не все сходятся между собой. Есть педагоги, которые серьезно уверены, что реформа школы может быть создана какими-то изменениями в ее программе, улучшением методов преподавания и т. п. Что и говорить — и улучшение методов преподавания и изменение программ — все это нужно, но все это не может сдвинуть школу из того тупика, в котором она находится. Школа должна отказаться от своего основного греха — от интеллектуализма, она должна стремиться к раз-

334

витию всех форм активности, творчества, — тогда и организация ума, развитие умственных сил могут быть достигнуты в школе. Но вместе с тем школа должна развивать не только индивидуальные силы личности, — но должна дать простор, вызвать расцвет и социальных сил ее. Школа есть форма социального взаимодействия, она всецело подчинена его законам; но она не должна удовлетворяться наличной социальностью у детей — она должна не только утилизировать социальные силы в душе ребенка, но и развивать их. Школа не может отказываться от задач социального воспитания именно потому, что она

все равно служит органом социального воспитания в силу своей социально-психической структуры.

Мы говорили уже о том, что современная школа в большинстве случаев воспитывает дурную социальность; подавляя свободную активность, заглушая социальные порывы она наносит часто очень тяжкие раны личности. Все педагогические искания нашего времени связаны со стремлением вывести школу из ненормального ее положения, — но основной смысл этих исканий определяется в сущности теми педагогическими достижениями, какие мы находим в дошкольном воспитании. Три идеи привлекают к себе современных педагогов — освобождение личности ребенка и пробуждение в нем инициативы, развитие в нем активности и самостоятельности и, наконец, углубление и развитие социальных сил его личности. Эти три идеи связаны неразрывно одна с другой: освобождение ребенка так же предполагает простор в активности и развитие социальных сил, — как и наоборот развитие социальных сил предполагает освобождение ребенка от навязанного ему режима и пробуждение активности, — как в свою очередь для пробуждения активности необходима свобода ее проявления и социальные условия ее приложения.

Педагогика давно уже призывала к самостоятельности ребенка, но часто она понимала ее лишь как умственную самостоятельность, забывая, что способность к самостоятельному ориентированию формулируется в личности глубже интеллекта. Истинная самостоятельность возможна в том случае, если вообще дитя имеет известный простор в проявлении своих замыслов. В новейшее время в различных педагогических исканиях мы видим стремление предоставить ребенку возможно более широкий простор для его личности. Педагоги начинают проникаться той идеей, что лишь в создании сильного характера, в создании активной личности обеспечивается развитие в умственной самостоятельности. Первым шагом к этому служит отказ от борьбы с социальными запросами детей и предоставление им свободы социальной организации. Пример в этом направлении показала Америка, в школах которой широко развиты различные организации детей. Из европейских стран больше всего это движение нашло отзвук в Англии, но сейчас оно сильно всюду, в том числе и в России. Школа идет здесь правильным путем. В освобождении социальной активности, в удовлетворении социальных запросов детей не только разрешается задача социального воспитания, — но вместе с тем происходит общий подъем активности, самым благодетельным образом отзывающийся на умственной жизни

ребенка. Еще Платон придавал (в «Диалектике») огромное значение социальному фактору в возбуждении умственной активности; современная педагогическая мысль все энергичнее выдвигает тот же самый тезис.

Уже игры детей дают повод к развитию их социальных сил; подражая старшим, воспроизводя в своих играх их отношения дети ищут удовлетворения своих социальных запросов. При поступлении в школу они находят массу сверстников, с которыми их связывает школьный процесс; к сожалению однако современный школьный процесс отвергает идею сотрудничества в самом школьном процессе. Если дети прорываются со своими социальными стремлениями, то за отсутствием законной формы их выражения, они неизбежно ступают на путь незаконный и педагогически отрицающий школу. Помощь детей друг другу принимает форму подсказывания, списывания; дети входят как бы в круговую поруку против учителя, образуют часто враждебный лагерь. Дети все делают одно и то же дело, каждый должен делать свое дело один; при неоднородности детей, при различии их одаренности, памяти, внимания, быстроты умственных процессов неизбежно создается искушение. Слабые нуждаются в помощи сильных — не лучшее ли это место для проявления сотрудничества? Но при современных школьных порядках лишь путем «преступления» можно дать исход социальным чувствам. Есть однако педагоги, которые в наши дни возвращаются к старой идее взаимной помощи детей друг другу в процессе обучения. Этот «метод сотрудничества» пока еще не получил своего полного признания, но если он будет разработан, он обещает нам полную реформу в школьном процессе. Вместо однообразия в школьной работе дети ведут различные работы и путем социального обмена, путем истинного сотрудничества, лишённого той скуки, которая царит при однообразном для всех материале, не только продуктивно работают, но и укрепляются в навыках самого высшего (интеллектуального) сотрудничества. Дети испытывают чрезвычайную потребность в взаимопомощи, в интеллектуальном обмене, — и когда школа будет организована так, что она даст выход этим запросам личности, она не только будет способствовать росту социальной активности, но она найдет путь к наиболее продуктивному и увлекательному способу развития умственной жизни.

Но дети вступают в школе не только в педагогическое взаимоотношение. Школа никогда не может вытеснить в них другие стороны личности. Школа никогда не должна забывать о том месте, какое она занимает в социальном развитии ребенка. Большею частью школа является для ребенка первой широкой социальной средой, в которую он попадает после семьи, — и в этой новой социальной среде часто впервые находят себе возможность

удовлетворения общие социальные запросы детей. Это внепедагогическое социальное общение детей не только не может быть устранено, но наоборот оно должно стать подспорьем для школьного дела. В современной школе часто косятся на сближение де-

--

6 См. об этом интересную книгу Н. Ман Монна. Путь к свободе в школе. Издательство «Школа и Жизнь».

336

тей вне школы, но от этого нелепого отношения к самым законным запросам детей нужно навсегда отказаться и наоборот стремиться лишь к тому, чтобы использовать тот подъем социальной активности, который здесь получается. Теперь очень в моде — и этому, конечно, можно только радоваться — идея самоуправления детей в школе. Надо впрочем отметить и крайние формы этого течения; так в Америке пользуется большим успехом идея сближения школы с государственным организмом. «Каждую школу, — пишет один из апологетов этого течения, — нужно превратить в государственный организм в миниатюре, который бы родом своих занятий отражал жизнь в обществе». Каждый класс является как бы маленькой самоуправляющейся общиной, все классы вместе образуют «государство». Дети не только развивают социальную активность, но они подготавливаются и к будущей политической жизни, приучаются к ответственности, учатся дисциплине, к необходимым самоограничениям свободы. В Америке, отчасти и в Англии это педагогическое направление пользуется большим успехом, за него горячо стоят и такие представители современной педагогической мысли, как Ферстер, Кершенштейнер. Но нельзя здесь же не отметить несомненной крайности этого течения: оно напрасно вводит политические формы в социальные отношения детей. До известной степени это неизбежно в виду склонности детей подражать взрослым, — но в политических формах общения, этого никто не будет отрицать, слишком много юридикзма. Полезно, конечно, для ребенка с детства приучаться к общественной ответственности, — но не менее полезно, а по существу и всегда необходимо живое чувство солидарности. Политическая активность есть лишь одна из форм социальной активности, — и педагогическая ценность школьного самоуправления заключается не в политических навыках самих по себе (это всегда еще успеет дитя приобрести), — а в развитии социальной активности вообще. Не следует развивать непременно вкуса к политической профессии, хотя безусловно необходимо развить вкус к социальному сотрудничеству, к социальному обмену. При перенесении в школу политических форм легко

может проникнуть элемент партийности, — а это уже решительно должно быть отвергнуто. Отвратительно поступают в наши дни те, кто вовлекает детей в партийную жизнь, заставляет участвовать в партийных манифестациях. Можно (это вполне естественно) желать, чтобы мой сын имел те же убеждения, каких и я держусь, — но пусть же они у него будут плодом его свободных размышлений и свободного выбора! Прежде, чем быть партийным работником, надо быть гражданином, — и именно дети должны воодушевляться идеалом всеобщей солидарности, идеалом братства. Плохую услугу оказывает детям тот педагог, который натолкнет их еще формирующийся только ум на вопросы партийных разногласий. У нас в России, в эти годы слагающейся новой государственности, в годы напряженной политической борьбы, особенно важно зажигать их сердца идеалом солидарности. Поэтому, приветствуя идею школьного самоуправления, я нахожу необходимым предостеречь от тех крайних форм, какие мы встречаем у американских педагогов.

337

Гораздо плодотворнее, на наш взгляд, не только с точки зрения общей педагогики — идея трудовой школы, имеющая тоже очень много защитников, как на Западе, так и у нас.

Идея трудовой школы отвечает прежде всего социальным запросам ребенка: она не на словах, а на деле, учит его заботе о других, действительному сотрудничеству, трудовой помощи другим. Она действительно приближается в своей постановке к семье, где дитя втягивается во всю трудовую атмосферу; в ручном труде требуется не одно подражание, но и самостоятельная инициатива, здесь не к месту суровая неподвижность — но предоставляется свобода активности, здесь нужно не механическое, внешнее участие в школьной работе, но одушевленное сотрудничество с другими. Идея трудовой школы разрешает, таким образом, проблему воспитания как социальных, так и индивидуальных сил ребенка. «Когда я вижу, — пишет Кершенштейнер, — в наших мастерских и лабораториях, школьных кухнях и садах мальчиков и девочек с раскрасневшимися щеками, с веселыми взорами, то в этом я чувствую самое лучшее подтверждение того, что мы находимся на верном пути. Здесь просыпаются и те, кто за школьными скамьями считались ленивыми, тупыми или небрежными учениками». «Наши школы, — говорит он в другом месте, — должны из книжных школ превратиться в школы практической работы путем замены книжных занятий трудом везде, где только это дозволяет данный предмет». Вместе с применением труда, как метода преподавания, необходимо «превращение личной радости работы в общественную радость творчества,



иначе говоря, превращение наших школ в союзы совместного труда». Сотрудничество в школе естественно приближается к сотрудничеству в жизни, поскольку оно будет охватывать не только сферу образования, но и практическую сферу. Мастерские, кухня, сад, школьное помещение — всюду дети помогают друг другу и в трудовом сотрудничестве крепнет у них идея общего блага, создаваемого совместным трудом.

Школа не может обойти и идейной подготовки детей к социальной жизни. Беседы на социальные темы, расширение сведений по общественным наукам, по родиноведению является необходимой составной частью социального воспитания, — и здесь школа, конечно, может и должна сыграть свою роль. Необходимо только возражать против ограничения социальных задач школы такими «уроками» обществоведения, как это особенно часто встречается во Франции, — а также против придания исключительно национального характера всему социальному воспитанию, как это мы видим у многих немецких педагогов.

Некоторые авторы подробно учат о различных социальных добродетелях и полагают, что необходимо в школе ввести «преподавание» практической морали. Но это едва ли уместно и целесообразно. Социальные навыки легко развиваются, если не препятствовать сближению и сотрудничеству детей как в школьном деле, так и в их внешкольной жизни; социальные чувства лучше всего могут быть воспитаны при свободе социальной активности и при одушевлении всего дела идеалом солидарности. Вот главные элементы социального воспитания в школе, — к ним нужно прибавить и умственную подготовку в курсах по ро-

338

диноведению и общественным наукам. Нельзя не упомянуть о большой ценности тех школьных организаций, которые содействуют сближению детей. Устройство классных библиотек, классных и общеученических праздников, вечеринок, экскурсий, собрание для школы коллекций, образование школьных музеев, издание классных журналов — все это чрезвычайно полезно для развития социальных сил ребенка. На основании опыта дошкольных учреждений мы хотели бы выдвинуть целесообразность таких школьных праздников, в которых участвовали бы родители с другими членами семьи. Глубокое чувство социальной близости дотоле чужих людей, сближение родителей через детей, имеет самое благотворное влияние на всех участников. В интересах социального воспитания нельзя также не приветствовать совместное обучение полов.

После этого беглого обзора того участия в социальном воспитании, какое может взять на себя школа, нам остается коснуться вопроса о роли внешкольных организаций в развитии социальных сил ребенка. — Я уже говорил о том, что, попадая в школу, дитя часто впервые выступает на широкую социальную арену, впервые разрывает обволакивающую его социальную ткань семьи. Скопление детей близкого возраста действует возбуждающе на социальную сторону детей, вызывает у них взаимный интерес друг к другу. Любопытно, что при этом дети настойчиво охраняют внесемейный характер новых социальных связей, часто тяготятся тем, что родители хотят быть в курсе всех их знакомств, иногда даже предпочитают молчать дома о всем том, что происходит в их новых социальных отношениях. Не следует видеть в этом «разрыв» с семьей, — социально психологический смысл отмеченного явления заключается в том, что дитя дорожит (конечно, не отдавая себе отчета в этом) новым социальным кругом, оберегая его от слияния с кругом семьи. Принадлежность к нескольким социальным кругам не только повышает самочувствие ребенка, но дает себя знать и действительным подъемом личности в силу того освобождающего влияния, какое всегда имеет на личность принадлежность к разным социальным кругам. Чем разнообразнее социальные связи у семьи ребенка, тем незаметнее совершается переход к образованию у ребенка самостоятельных (а не общих с семьей) социальных связей. Как семья, так и школа должны считаться с этим стремлением ребенка к самостоятельным и свободным социальным связям, должны не мешать ему в образовании их, а наоборот использовать это стремление в педагогических целях.

В силу этого школа должна всемерно способствовать образованию всякого рода внешкольных организаций детей, заботясь только том, чтобы участие в них было бы вообще плодотворным, чтобы, с другой стороны, это участие в различных организациях не мешало занятиям ребенка. Особенно полезной и целесообразной формой внешкольного объединения детей является детский клуб, где дети соединяются вместе для общего труда, а не только для общего удовольствия или совместного спорта. Правильная организация детских клубов открывает перед каждым юным существом возможность свободного выбора различных форм деятельности, открывает простор социальным запросам де-

тей. Самоуправление в таких внешкольных организациях представляется мне в высокой степени целесообразным и полезным, тогда как самоуправление в школе имеет свои границы, переходя за которые оно может оказывать уже вредное влияние на ход школьной жизни. Необходимо отдельно упомянуть еще два вида внешкольного объединения детей — это площадки для игр и летние

трудовые колонии. Площадки (организуемые главным образом летом, хотя они могут продолжаться при благоприятных условиях и зимой) чрезвычайно привлекают к себе детей; при умелом их ведении физические упражнения и игры чередуются здесь с ручным трудом, часами рассказа и т. д.: это в сущности те же детские клубы, не имеющие только такого определенного состава и открытые для всех. Огромное значение не только для социального воспитания, но и в других отношениях, имеют летние трудовые колонии, в которых дети учатся не только трудовому сотрудничеству, не только различным, очень важным для жизни навыкам, но где они приобретают в высшей степени важный опыт социальной активности, живое проникновение духом солидарности.

Нельзя, однако, не отметить и того, что в современных условиях жизни намечается известный контраст между семейными и внесемейными формами социальной жизни у детей. Мы говорили уже о кризисе современной семьи; добавим, что широкое развитие внешкольных организаций для детей, не сопровождаясь большей частью одновременным укреплением семейных связей, ведет к дальнейшему развалу семьи. Теперь не редкость такие факты (особенно в больших городах), когда развитие внешкольных организаций для детей ведет к полному падению семейных связей: дитя совершенно теряет интерес к семье, тяготеет, если родители и другие члены семьи интересуются тем, где он проводит время. Семья становится в этих случаях источником ненужных и вредных антисоциальных чувств и становится какой-то обветшавшей ценностью, за которую держатся только по привычке. Такое преждевременное «выветривание» семейных чувств, частое появление враждебного отношения к самым нормальным проявлениям семейного участия, наносит огромный, часто непоправимый вред социальному созреванию детской души. Я не ошибусь, если скажу, что упадок семейных связей, наступление отчуждения в семейных отношениях, вообще разрушение социальных связей в семье, во многом хуже действительного сиротства, действительной заброшенности. В последнем случае всегда живет в душе тяжелая социальная неудовлетворенность; чувство сиротливости говорит о больших социальных запросах души, в недрах которой скопляется, таким образом, большой запас социальной энергии. Но то взаимное отчуждение, которое возникает часто в семье, подрезает самые глубокие и ценные источники социальной энергии, оно изнутри иссушает человека, ведет к социальному безразличию. Поэтому расширение внешкольного объединения детей, поскольку оно происходит на счет семейной социальности, должно быть признано опасным с точки зрения интересов социального воспитания. Семья всегда останется незаменимым органом социального воспитания, и то, что дает семья, не могут дать никакие иные формы со-

циального объединения, — никакие суррогаты семьи не должны иметь места. Об этом тем более уместно напомнить, что многие родители склонны вообще перелгать на школу всю заботу о детях. Сейчас родительские комитеты, возникшие ныне по всей России, усиленно выдвигают идею внешкольных организаций детей. Нельзя не отнестись с горячим сочувствием к этому движению, особенно в интересах социального воспитания, — но нужно определенно и решительно заявить, что все это не только не освобождает семью от ее роли в воспитании даже подростков, но наоборот заостряет эту роль. При слабости внешкольных организаций может кое-как справляться со своими задачами и средняя семья; при развитии внешкольных организаций семья не только должна подтянуться, но она должна напрячь свои силы, чтобы неутерять всякого значения. Тяжело глядеть на семью, в которой ее старшие члены взаимно чужды друг другу, — но не только тяжело глядеть, но надо считать страшным тот факт, когда младшие члены семьи, дети, все глядят в сторону, каждый живет интересами внесемейных своих социальных связей. Идеалом социального воспитания является, конечно, не соперничество разных органов его, но тесное и жизненно сильное сотрудничество их. Но для этого необходимо одновременное развитие и творческий расцвет всех этих органов. Крайне нужной и неотложной считаем мы реформу школы в указанном выше направлении, широкое развитие дошкольных учреждений, широкое развитие внешкольных организаций. Но не менее необходимой и неотложной считаем мы и внутреннее возрождение семейной жизни, дружную работу общества по обновлению и оживлению семьи. Кто только вдумается в основы социального развития человека, тот не может не согласиться с этим. Мы надеемся, что широкое развитие родительских комитетов поднимет у самих родителей их семейное самосознание и поставит вопрос о возрождении семьи на реальную и жизненную почву.

### **Заключение.**

Задача нашего общего очерка не заключалась в том, чтобы нарисовать перед читателем целый план организации социального воспитания, — а только в том, чтобы привлечь внимание читателя к самой теме, к вопросам социального воспитания. Эти вопросы, как мы видели уже во второй главе, имеют всегда право на существование в силу того, что личность всегда развивается в

социальных условиях, что кроме индивидуальной стороны в личности всегда есть ее социальная сторона. Это существенная, изначальная двойственность личности, неизбежность в ней социальной стороны делает вопрос о социальном воспитании коренным вопросом педагогики. Но никогда наша страна не нуждалась так сильно в широкой организации социального воспитания, как в тревожные и ответственные годы перестройки всего государственного организма, ныне нами переживаемые. У нас в России особенно часто встречается социальная инертность, холодное использование социальных отношений для личных эгоистических целей. С этими задатками вступили мы ныне на путь интенсивной, лихорадочной политической и общественной жизни, — и уже первые месяцы новой жизни убедительнее всего показали, до чего мы не умеем социально работать, социально мыслить, до чего нам чужд дух солидарности. Я не говорю о политическом партикуляризме, национальных сепаратистских движениях, об ожесточенной партийной борьбе и партийной нетерпимости, — но и сами недра социальной жизни, сами глубины социальных связей заколебались; потрясен весь социальный организм. Не будем судить себя строго — это ведь наследие старого строя, давившего всякое проявление общественности: как только исчезла внешняя власть, сковывавшая социальный организм, немедленно же обнаружилось, до чего слабы были внутренние социальные связи у нас. Мы расплачиваемся теперь за грехи прежнего уклада жизни и не должны поэтому осуждать себя строго за все, что происходит сейчас в России. Но с тем большей энергией, с тем большей серьезностью мы должны посвятить все свои силы излечению социального организма. Все великие внешние реформы, которые воплощаются теперь в жизнь, не спасут нас, не раскроют перед нами желанной перспективы расцвета и творчества, — если изнутри, из недр социального организма не поднимутся внутренние силы сцепления. Социальный организм должен ожить, должен окрепнуть, достигнуть действительного внутреннего единства, чтобы быть способным воспользоваться благами внешнего освобождения. Среди различных неотложных задач в этом направлении — задача со-

342

циального воспитания занимает едва ли не первое место. Молодое поколение должно войти в новую жизнь подготовленным к той широкой и ответственной работе, какая на него будет возложена: в новые меха должно быть влито новое вино.

Но задача социального воспитания является неотложной и крайне острой и в силу других причин. Мы, старшее поколение, много выстрадали в последние годы, — и если и нас разбил, отравил и ослабил тот хаос, который неизбежно воцарился на некоторое время в России, — то во сколько раз глубже должно

сказаться его опасное влияние на неокрепших молодых душах, не могущих оказать сопротивления! Много в свое время говорили о том, что родители и педагоги должны бороться с тем ядом, какой вливает война в детские души, — но еще больше следует думать о той отраве, какая вливается в душу дитяти нынешней жизнью! Нестройному хаосу современной жизни, ожесточенной гражданской войне, встряске всего социального организма, всех социальных отношений, анархическим тенденциям, боязливому замыканию каждого в себя в виду хозяйственной разрухи, расслаблению власти и освобождению преступных элементов общества, наводящих на всех террор, — всему этому яду, отравляющему общество и вызывающему антисоциальные чувства нужно что-то противопоставить, чтобы спасти детей от тлетворного дыхания переживаемого страной кризиса. Социальное возбуждение, передающееся детям, должно найти себе выход; яд, вливающийся в душу, должен быть умело нейтрализован. Все это делает вопрос о широкой постановке социального воспитания не академическим вопросом, о котором еще можно спорить, — но кричащей проблемой жизни. Развитие социальных чувств в трудовом сотрудничестве, воодушевление идеалами социальной солидарности, широкое удовлетворение социальных запросов детей, — все это может не только успешно бороться в детской душе с ядовитыми влияниями времени, но может подготовить их и к тому, чтобы стать достойными участниками новой жизни. О, как не хватает сейчас России элементарных социальных добродетелей! Как мало людей, умеющих подчинить свои личные, партийные, классовые интересы общему благу! Богатая страна, полная молодых, неиспользованных сил, освобожденная от всех внешних пут, имеющая полную возможность свободного самоопределения, смутно сознающая всю свою бесконечную силу, — Россия со дня на день приближается к катастрофе, раздираемая изнутри социально противоречивыми течениями. Пусть же спасут родители и школа детей от страшного растления, которое несет с собой отравленная жизнь и пусть подготовят они в детях любовь к общему благу, способность к социальному сближению, основные социальные добродетели, живое стремление к солидарности, подлинную, а не словесную только любовь к братству! Пусть в противовес всем страшным фактам взаимного озлобления, взаимного недоверия и ненависти пробуждают они в детских душах живую любовь к человеку, как таковому, социальную отзывчивость, сознание гражданского долга, честное исполнение взятой на себя обязанности, любовное отношение к своему делу и искреннее стремление способствовать всеобщему благу!

Задача социального воспитания неотложна, она должна быть поставлена решительно и настойчиво. Пусть молодые демократические организации, земства, города, различные союзы поймут, что время не терпит, что надвигающаяся опасность социального самоотравления велика. Но задача социального воспитания не только должна быть поставлена, она должна быть решена! Мы зовем все живые силы страны осознать это и сделать все, что возможно, для спасения детей от ядовитого дыхания современности и для подготовки их к достойному участию в новой жизни.

Издательский центр «Академия»

129336, Москва, ул. Норильская, 36.

Тел. 475-28-10, 474-94-54

Отпечатано с готовых диапозитивов

на ИПП «Уральский рабочий»

620219, Екатеринбург, ул. Тургенева, 13.